

CARLOS ANDRÉ GONÇALVES DIMAS

**A perceção dos alunos do 3º ciclo sobre a
aprendizagem da Língua Portuguesa, da Matemática e
da Educação Física**

Orientadora: Professora Doutora Maria Odete Emygdio da Silva

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias

Lisboa

2012

CARLOS ANDRÉ GONÇALVES DIMAS

**A perceção dos alunos do 3º ciclo sobre a
aprendizagem da Língua Portuguesa, da Matemática e
da Educação Física**

Tese apresentada para a obtenção do grau de mestre em
Educação Física no curso de mestrado em ensino da
Educação Física nos ensinos básico e secundário conferido
pela Universidade Lusófona de Humanidades e
Tecnologias

Orientadora: Professora Doutora Maria Odete Emygdio da
Silva

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias

Lisboa

2012

Agradecimentos

De modo a culminar mais uma etapa importante na minha formação académica, gostaria de manifestar a minha gratidão a algumas pessoas que direta ou indiretamente contribuíram positivamente para a minha formação e mais concretamente para a realização deste estudo.

Em primeiro lugar, gostaria de agradecer de forma muito especial aos professores responsáveis pela minha orientação, entre eles a professora doutora Maria Odete Emygdio da Silva e o professor doutor Francisco Ramos Leitão, pela transmissão de conhecimento e pela atenção e apoio prestado durante a realização do presente trabalho,

Um agradecimento não menos especial para a professora Sofia Fonseca, que prestou um apoio fundamental na elaboração dos procedimentos estatísticos,

Aos meus amigos e familiares, nomeadamente aos meus pais e irmão, pelo apoio incondicional durante as diferentes fases de desenvolvimento do trabalho, através de uma motivação e encorajamento sobretudo nos momentos de maior desalento,

Aos meus colegas, pela partilha de conhecimento e ajuda-mutua durante a realização do trabalho.

Índice geral

Agradecimentos	1
Índice geral	2
Lista de tabelas	4
Lista de gráficos.....	5
Resumo	6
Abstract.....	7
Introdução	8
Capítulo I - Enquadramento Teórico	10
1.1. Inclusão e Educação Inclusiva	11
1.2. Aprendizagem na sala de aula	20
1.3. Aprendizagem cooperativa: uma estratégia para a educação inclusiva	23
1.4. Interação: um fator facilitador da aprendizagem	31
1.4.1. Interação entre professores e alunos	32
1.4.2. Interação entre alunos	33
Capítulo II - Enquadramento metodológico	36
2.1. Objetivo	37
2.2. Questão de estudo	37
2.3. Amostra.....	37
2.4. Instrumento	38

2.5. Procedimentos.....	39
2.5.1. Procedimentos operacionais	39
2.5.2. Procedimentos estatísticos	39
2.6. Variáveis	40
2.6.1. Variáveis independentes.....	40
2.6.2. Variáveis Dependentes	40
2.7. Hipóteses.....	40
Capítulo III - Apresentação e discussão de resultados	41
3.1. Resultados de natureza descritiva	42
3.2. Resultados de natureza inferencial.....	44
3.2.1. A percepção dos alunos do 3º ciclo sobre a Interdependência aluno/aluno (aprendizagem ativa e cooperativa).....	45
3.2.2. A percepção dos alunos do 3º ciclo sobre a Interdependência professor/aluno	47
3.2.3. A percepção dos alunos do 3º ciclo sobre a Negociação	49
3.2.4. A percepção dos alunos do 3º ciclo sobre a Meta-aprendizagem	51
Capítulo IV - Implicações para o ensino da Educação Física	53
Considerações Finais	58
Conclusão	59
Limitações do estudo	61
Bibliografia.....	62
Anexos	I

Lista de tabelas

Tabela 1- Caracterização da amostra

Tabela 2 – Dimensões do estudo

Tabela 3 – Resultados descritivos por dimensão de estudo

Tabela 4 – Resultados descritivos por disciplina de estudo

Tabela 5 – Comparação da percepção dos alunos do 3º ciclo sobre a Interdependência aluno\aluno em função da disciplina. Média (M) e Desvio padrão (DP) e resultado do teste da ANOVA (p-value)

Tabela 6 – Comparação entre os pares de disciplinas relativamente à Interdependência aluno/aluno

Tabela 7 - Comparação da percepção dos alunos do 3º ciclo sobre a Interdependência professor/aluno em função da disciplina. Média (M) e Desvio padrão (DP) e resultado do teste da ANOVA (p-value)

Tabela 8 - Comparação entre os pares de disciplinas relativamente à Interdependência professor/aluno

Tabela 9 - Comparação da percepção dos alunos do 3º ciclo sobre a Negociação em função da disciplina. Média (M) e Desvio padrão (DP) e resultado do teste da ANOVA (p-value)

Tabela 10 - Comparação entre os pares de disciplinas relativamente à Negociação

Tabela 11 - Comparação da percepção dos alunos do 3º ciclo sobre a Meta-aprendizagem em função da disciplina. Média (M) e Desvio padrão (DP) e resultado do teste da ANOVA (p-value)

Tabela 12 - Comparação entre os pares de disciplinas relativamente à Meta-aprendizagem

Lista de gráficos

Gráfico 1 - Percepção dos alunos do 3º ciclo sobre a interdependência aluno/aluno em função da disciplina

Gráfico 2 - Percepção dos alunos do 3º ciclo sobre a interdependência professor/aluno em função da disciplina

Gráfico 3 - Percepção dos alunos do 3º ciclo sobre a negociação em função da disciplina

Gráfico 4 - Percepção dos alunos do 3º ciclo sobre a meta-aprendizagem em função da disciplina

Resumo

Para garantir a melhor aprendizagem para os alunos nas escolas, de forma a assegurar uma educação de qualidade e assim uma consequente preparação para o futuro dos mesmos na sociedade, é crucial que as escolas adotem estratégias de inclusão, de maneira a adaptar o ensino e a aprendizagem às diferentes características e necessidades dos alunos, e à diversidade que hoje em dia está patente no sistema de ensino. De forma a fomentar a educação inclusiva, é importante que as escolas e os professores organizem o processo ensino-aprendizagem com base na aprendizagem cooperativa, realizada em grupos heterogéneos, onde o sucesso do grupo depende de todos os alunos que o constituem. As interações estabelecidas tanto no seio do grupo como também entre o professor e o grupo de alunos, são fundamentais, pois são consideradas um fator positivo que assegura uma aprendizagem de qualidade sustentada nas relações de interdependência existentes entre alunos e professores.

O objetivo deste estudo é perceber qual a percepção dos alunos do 3º ciclo relativamente à aprendizagem na sala de aula nas disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática e Educação Física e se essas percepções variam de forma positiva ou negativa em função da disciplina em causa. A amostra foi constituída por 1159 alunos do 3º ciclo, à qual foi aplicado o questionário “A percepção dos alunos sobre a aprendizagem na sala de aula” (A.S.A - P.A., Leitão, 2012).

Concluiu-se que os alunos têm uma percepção mais positiva sobre as aprendizagens na disciplina de Educação Física quando comparada com as demais. A percepção dos alunos do 3º ciclo relativamente à interdependência aluno/aluno varia em função da disciplina. Relativamente à interdependência professor/aluno, a percepção dos alunos só não varia entre as disciplinas de Língua Portuguesa e Educação Física quando comparadas. Já em relação à negociação, a percepção dos alunos apenas varia entre as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática quando comparadas. Por fim, referente à meta-aprendizagem concluímos que a percepção dos alunos do 3º ciclo não varia em função da disciplina.

Palavras-chave: Inclusão, Aprendizagem, Interações, Percepção.

Abstract

To ensure the best learning for students in schools to ensure quality education and thus a consequent preparation for the future in the same society, it is crucial that schools adopt inclusion strategies in order to adapt the teaching and learning different characteristics and needs of students and the diversity that is evident today in the education system. In order to promote inclusive education, it is important that schools and teachers organize the teaching-learning process based on cooperative learning, performed in heterogeneous groups, where the group's success depends on all students who constitute it. The interactions established both within the group as well as between teacher and student group, are fundamental, they are considered a positive factor that ensures a quality learning sustained in interdependent relationships between students and teachers.

The objective of this study is to understand what the perception of students of the 3rd cycle on learning in the classroom in the disciplines of Portuguese Language, Mathematics and Physical Education and whether these perceptions vary positively or negatively depending on the discipline in question. The sample consisted of 1159 students in the 3rd cycle, to which was applied a questionnaire, "The perception of students about learning in the classroom" (ASA - PA, Leitão, 2012).

It was concluded that students have a more positive perception about learning in Physical Education when compared with others. The perception of students of the 3rd cycle of the interdependence student / student varies depending on the discipline. Regarding the interdependence teacher / student, the perception of students not only varies between disciplines Portuguese Language and Physical Education compared. In relation to trading, the perception of students varies only between disciplines Portuguese Language and Mathematics compared. Finally, regarding the meta-learning conclude that the perception of students of the 3rd cycle does not vary depending on the discipline.

Keywords: Inclusion, Learning, Interaction, Perceived.

Introdução

O processo ensino-aprendizagem que ocorre nas escolas é fundamental no desenvolvimento e formação educativa dos jovens, pois é através do mesmo que as crianças e jovens preparam e constroem a sua futura atuação na sociedade onde estão inseridos. Podemos afirmar que a educação dos jovens durante o seu processo de formação, irá influenciar o comportamento futuro dos mesmos, sendo que assim, é crucial que o sistema de ensino idealize e adeque as suas práticas de modo a determinar uma sociedade ativa e que participe defendendo os valores que regem a mesma.

De modo a cumprir os objetivos delineados é fundamental que as escolas criem estratégias de modo a fomentar boas praticas que ajudem a consecução desses objetivos, estratégias essas, que fomentem o desenvolvimento coletivo de todos os alunos através de um trabalho cooperativo caracterizado pela existência permanente de interação entre alunos e professores.

As escolas e agentes de ensino, de modo a cumprirem os requisitos que definem uma prática escolar para todos, é crucial que adotem praticas inclusivas de modo a garantir a todos os seus alunos a possibilidade de obterem uma formação cuidada e de acordo com as suas necessidades.

Hoje em dia, as escolas são caracterizadas pelo facto de albergarem um elevado número de alunos, que por sua vez apresentam características e personalidades distintas, o que obriga a escola a definir as suas práticas, organização e metodologias com base nessa diversidade escolar, caracterizada pelas diferenças entre os alunos que estão inseridos na mesma.

Assim de forma a responder às diferentes necessidades dos alunos, é imperial que a escola pense a inclusão, como uma excelente oportunidade de formar e desenvolver alunos, que se tornarão cidadãos ativos e participativos, contribuindo para a progressão do sistema social.

A realização deste trabalho, tem como objetivo verificar qual a perceção dos alunos relativamente às suas aprendizagens e dos seus colegas, através da ação exercida pelo

professor, pois é importante que os alunos percebam quais as práticas que os ajudam mais na obtenção do sucesso educativo e quais os caminhos que tornam a aprendizagem mais eficiente e eficaz.

Com este estudo, também será importante verificar as relações que são estabelecidas entre os alunos, com base nas interações que são realizadas no contexto de sala de aula, e o modo como os alunos em conjunto com o professor, definem e organizam as práticas de modo a cumprirem os requisitos propostos a nível curricular. Será também importante verificar se a percepção dos alunos relativamente às suas aprendizagens varia em função das disciplinas de Língua portuguesa, Matemática e Educação física, no que respeita a algumas dimensões que caracterizam a prática escolar, como é o caso da interdependência entre alunos e professores, a negociação e a meta-aprendizagem.

Posto isto, ao identificar este tema como passível de ser estudado através de uma reflexão cuidada e uma definição clara das conclusões a retirar do mesmo, torna-se imperativo que comece a aprofundar o tema, partindo de questões de índole geral, através de um enquadramento geral sobre a Inclusão.

Capítulo I - Enquadramento Teórico

1.1. Inclusão e Educação Inclusiva

Quando nos debruçamos sobre atividade física adaptada que, segundo Marques, Castro e Silva (2001), é uma atividade que “sublinha e congrega todas as formas de participação desportiva de um qualquer indivíduo, mesmo com fortes limitações da capacidade de movimento, e seja qual for o objetivo dessa atividade (educativo, recreativo, competitivo ou terapêutico) ” (p.78) e educação inclusiva, é importante ter como base de sustentação questões fundamentais, capazes de justificar a pertinência e os princípios que regem o tema em estudo.

Inclusão, antes de tudo, significa um esforço de mudança e melhoria da própria escola, de forma a proporcionar a todos as melhores condições de aprendizagem, sucesso e participação, na base das circunstâncias específicas de cada um. Inclusão é antes de tudo, uma questão de direitos e valores, é a condição da educação democrática (Leitão, 2010, p.1).

Posto isto, ao falarmos de percepções sobre aprendizagens, é fundamental dizer que a inclusão é parte integrante no processo de desenvolvimento da aprendizagem, pois de acordo com Ainscow (2002), “A inclusão envolve mudança. Trata-se de um processo contínuo de desenvolvimento da aprendizagem e da participação de todos os alunos... a inclusão ocorre logo que se inicia o processo de aprendizagem...” (p.7)

Segundo Wilson (2000, citado por Sanches 2006), “pode dizer-se que inclusão é a palavra que hoje pretende definir igualdade, fraternidade, direitos humanos ou democracia...” (p.69), sendo que a mesma deve albergar todos os jovens com necessidades educativas e não só aqueles que possuem algum tipo de deficiência. Assim podemos aferir que a inclusão procura dar resposta às dificuldades que os jovens encontram durante o seu processo educativo ao nível da aprendizagem, já que de acordo com Ainscow (2002), “a inclusão consiste na minimização de todas as barreiras à educação de todos os alunos.” (p.8)

Quando falamos em “todos os alunos”, é crucial percebermos que apesar de todos eles carecerem das mesmas oportunidades em função da igualdade, os mesmos apresentam diferenças que os distinguem dos demais e os caracterizam pessoalmente.

A inclusão inicia-se com o reconhecimento das diferenças entre os alunos e o desenvolvimento das abordagens inclusivas ao nível da metodologia e organização do ensino e da aprendizagem que têm como base essas diferenças. Isto pode implicar algumas alterações no contexto escolar, nomeadamente nas salas de aula, nas salas de professores, nos recreios e nas relações com os pais, pois para incluir qualquer jovem, é fundamental existir uma preocupação com toda a pessoa, na sua globalidade (Ainscow, 2002).

Segundo Marques et al. (2001), “ Inclusão coloca a ênfase na aceitação da diferença e não na acentuação e discriminação pela diferença” (p.78), sendo que esta diferença e diversidade deve ser valorizada como uma forma potencial de aprendizagem para que os jovens se preparem e adquiram os valores defendidos pela sociedade onde estão inseridos. De acordo com Silva (2009) tanto a aceitação e a valorização da diversidade/diferença, como a cooperação entre pessoas que apresentam diferenças são valores que definem a inclusão social, que por sua vez é entendida como o processo pelo qual a sociedade se adapta com o intuito de poder incluir, em todos os seus sistemas, pessoas com necessidades especiais e, ao mesmo tempo, estas se preparam para assumir e desempenhar o seu papel na sociedade onde estão inseridas.

Ainda relativamente aos benefícios desta diferença que existe entre os alunos, Ainscow (2002) afirma que o processo de identificação e de redução das dificuldades de determinado aluno pode trazer benefícios a muitos outros, onde por sua vez, inicialmente, não se colocavam problemas de aprendizagem. Deste modo, as diferenças entre os alunos, nomeadamente respeitante aos seus interesses, conhecimentos, capacidades, meios de origem, língua materna, competências ou deficiências, podem constituir importantes recursos de apoio à aprendizagem.

Refere Leitão (2010):

Inclusão é proporcionar a todos e cada um, o acesso às melhores condições de vida e de aprendizagens possíveis. Não apenas alguns, mas todos os alunos, necessitam e devem beneficiar da aceitação, ajuda e solidariedade, dos seus pares, num clima onde ser diferente é um valor (p.21)

Incluir, segundo Leitão (2006, citado por Silva 2011), “é apoiar o outro, no seu esforço de construir vínculos, aos colegas, aos professores, à escola, às matérias, ao mundo”

(p.132). Para este autor, “incluir é abrir portas, criar oportunidades e esperanças, proporcionar a todos as melhores práticas, as melhores condições socioeducativas de aprendizagem” (2010, p.174).

Ainda de acordo com o autor supracitado, “incluir é aprender a lidar com a diversidade, aprender a mudar, a construir e reconstruir novas formas de estar com os outros, novas formas de organização das relações, no respeito pelos valores da liberdade e da democracia.” (Leitão, 2010, p.174). Acrescenta ainda que “incluir é criar relações de confiança entre membros de uma comunidade, é valorizar o outro na sua diferença, engrandecê-lo” (Leitão, 2010, p.174)

De acordo com Sanches (2011),

Estar incluído significa querer estar, estar disponível para respeitar e ser respeitado, gerir os pré-conceitos e compreender os dos outros, mudando e fazendo mudar mentalidades, participando e não se auto-excluindo, tendo direito à sua diferença e o dever de respeitar a diferença dos outros (p.139)

A inclusão faz então com que se minimizem todas as barreiras e contrariedades que possam ocorrer durante o processo de ensino-aprendizagem dos jovens criando a todos a oportunidade de ter acesso a uma educação eficiente e eficaz. Leitão (2010) acrescenta que ao incluir estamos a criar oportunidades de acesso a uma educação de qualidade, o que passa, entre outros aspetos, pela ideia de que os alunos devem aprender juntos, que a heterogeneidade e a diversidade são um valor importante e que os contextos sociais de aprendizagem proporcionados visam, acima de tudo, minimizar as barreiras que se colocam à aprendizagem, à participação e ao consequente desenvolvimento dos alunos.

Assim, “a educação inclusiva faz tanto sentido quando se perspetiva o ensino e a aprendizagem para todos, com todos, no contexto de salas de aula” (Silva, 2008, p.481)

Dizer ainda que a questão ligada à inclusão teve o seu momento de afirmação aquando o surgimento de um documento denominado de Declaração de Salamanca em 1994, a qual defendeu que

a escola regular deve ajustar-se a todas as crianças independentemente das suas condições físicas, sociais, linguísticas ou outras, isto é, crianças com deficiência ou sobredotadas, crianças de rua ou crianças que trabalham, crianças de populações

imigradas ou nómadas, crianças pertencentes a minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de áreas ou grupos desfavorecidos ou marginais (UNESCO, 1994).

De acordo com Silva (2009), o documento acima referido contribuiu de uma forma decisiva para perspetivar a educação de todos os alunos em termos das suas potencialidades e capacidades, e para que os currículos, estratégias pedagógicas e recursos a utilizar sejam mais adequados às necessidades dos alunos. A organização escolar ao facilitar estas medidas caracterizadas pela cooperação entre docentes e comunidade, sendo estas condições fundamentais a ter em conta, contribui decisivamente para a aprendizagem e inclusão dos alunos.

Silva (2011) diz ainda que “a inclusão, em termos educativos, faz mais sentido se for perspetivada como educação inclusiva. Isto significa que a escola, para além de proporcionar aos alunos um espaço comum, tem de proporcionar-lhes, também, oportunidades para que façam aprendizagens significativas” (p.120). Para esta autora, isto só é possível se “aceitarmos que a diferença não é necessariamente impeditiva de aprendizagem, e que todos aprendemos com os outros...” (Silva, 2011, p.121)

Para Leonardo (2008), a educação inclusiva consiste, entre outras coisas, que as escolas reconheçam e posteriormente respondam às diferentes necessidades dos alunos, assegurando-lhes uma educação correta que lhes permita ter acesso a uma aprendizagem de qualidade, sustentada num currículo apropriado, modificações organizacionais, estratégias de ensino e uso de recursos especiais adequados.

A educação inclusiva

é o grande desafio de todos os que trabalham em educação. No mundo do individualismo e da competição individual sempre frenética e usando, por vezes, estratégias pouco éticas para si e para os outros, é muito difícil pensar e falar numa sociedade mais humana (Sanches, 2005, p.140)

De acordo com Silva e Aranha (2005) “a construção de uma sociedade inclusiva é de fundamental importância para o desenvolvimento e a manutenção de um estado democrático” (p.376)

No âmbito da educação, a opção política pela construção de um sistema educativo inclusivo vem coroar um movimento para assegurar a todos os cidadãos, inclusive

aos com deficiência, a possibilidade de aprender e administrar a convivência digna e respeitosa numa sociedade complexa e diversificada (Aranha 2002, citado por Silva & Aranha 2005, p.376).

Segundo Boneti (1997, citado por Silva & Aranha 2005), “o processo educativo formal, ocorre dentro de um espaço real de ação e interação, para enriquecimento da identidade sociocultural dos que dele participam, espaço esse chamado escola” (p.374)

Para Saviani (1991, citado por Silva & Aranha 2005), “a função da escola é estender, a todos os seus alunos, o conhecimento elaborado e sistematizado, fundamental para que as pessoas tenham maior liberdade de ação pela assimilação do conhecimento, a partir do processo de ensino e aprendizagem” (p.374)

É importante que a escola se mova de acordo com práticas inclusivas, onde “incluir é olhar para todos, alunos, professores e famílias, no integral respeito pelas suas diferenças, como membros de pleno direito da comunidade educativa, como membros imprescindíveis e necessários ao funcionamento do grupo escolar” (Leitão, 2010, p.174)

Sendo a escola um local de aprendizagem e educação, é fundamental que a mesma dê resposta a todos os alunos através de uma educação inclusiva, vista por Sanches (2011.), “como uma questão de direito, de cidadania...” (p.150), de forma a potenciar o conhecimento dos jovens através de contextos que favoreçam as aprendizagens dos mesmos.

A educação inclusiva parte do pressuposto que todos os alunos estão na escola para aprender e, por isso, relacionam-se uns com os outros, através da participação e interação, independentemente das diferenças e dificuldades mais ou menos complexas que alguns deles possam ter. Estas dificuldades apresentadas pelos alunos são um motivo para que a escola adapte as suas práticas, nomeadamente porque esta atitude constitui um desafio que cria novas aprendizagens (Silva, 2009).

Ainda de acordo com Silva (2009, citando Ainscow 1998), “a diferença é um valor e a escola é um lugar que proporciona interação de aprendizagens significativas a todos os seus alunos, baseadas na cooperação e na diferenciação inclusiva” (p.148)

Segundo Sanches (2011), a educação inclusiva pressupõe encontrar as formas mais adequadas de maneira a responder à diversidade, a viver e a aprender com a diferença, e encarando a mesma como um desafio e uma mais-valia à vida em comunidade e à resolução

dos problemas que possam surgir. É identificar e remover barreiras pessoais, sociais e educativas, numa atitude proactiva de conceber e operacionalizar políticas e práticas que fomentem tanto a presença de todas as crianças e jovens na escola, como também a sua participação ativa, envolvendo-os em aprendizagens significativas, académicas e sociais, que promovam o seu sucesso.

A educação inclusiva implica que a escola, no seu conjunto, “perspetive a inclusão não apenas como um direito, mas também como um benefício, porque contribui para que todos cresçam, de modo a viverem e a conviverem mais adequadamente com a diferença que caracteriza cada um de nós” (Silva, 2011, p.131).

A educação inclusiva pressupõe escolas abertas a todos, onde todos aprendem juntos, quaisquer que sejam as suas dificuldades porque o ato educativo se centra na diferenciação curricular inclusiva, construída em função dos contextos de pertença dos alunos, à procura de vias escolares diferentes para dar resposta à diversidade cultural, implementando uma praxis que contemple diferentes metodologias que tenham atenção os ritmos e os estilos de aprendizagem dos alunos (Roldão 2003, citada por Sanches 2005, p.132).

Sanches (2011) acrescenta que na educação inclusiva, o fundamental é proporcionar a todos os alunos uma educação de qualidade que faz parte dos seus direitos: direito à educação e à igualdade de oportunidades e de participação, em comunidades educativas corresponsáveis e corresponsabilizantes, em que a escola é capaz de acolher e garantir o sucesso de todos os alunos, independentemente da sua cor, raça, etnia, situação de deficiência ou sobredotação e também, aos alunos que não encontram sentido ou consideram irrelevantes as aprendizagens que a escola lhes oferece. Esta autora, diz ainda que “aceder a uma educação inclusiva é procurar uma cidadania plena, no que ela comporta de direito e responsabilidade em estar com outros e com eles colaborar e aprender, num processo ativo de implicação e tomada de decisões” (Sanches, 2011, p.137)

Para garantir o acesso à educação inclusiva é necessário, “apostar no contexto e no grupo, como ponto de partida e ponto de chegada, sem deixar de fora nenhum dos seus elementos e aproveitando-os como recurso para dinamizar e estimular as aprendizagens sociais e educativas.” (Sanches, 2011, p.136)

Posto isto, a escola inclusiva que de acordo com Sanches (2011), “tem especial preocupação na promoção da participação e das aprendizagens dos alunos.” (p.137), é caracterizada e principiada fundamentalmente pelo facto de todos os alunos, sempre que possível e necessário, aprendam de forma conjunta, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentem. Assim as escolas que defendam a premissa da inclusão, devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de forma a poder garantir boas práticas inclusivas de modo a proporcionar um bom nível de educação para todos (Unesco, 1994).

Sendo que “ a inclusão procura responder às capacidades ou às potencialidades de cada um, no seu contexto natural de pertença” (Silva, 2008, p.481), esta mesma autora defende que ao congregarmos os conceitos de inclusão e escola, no âmbito escolar, todos os alunos, seja em situação de deficiência, seja considerado como tendo necessidades educativas especiais, pertencendo à comunidade em que reside, tem o direito de frequentar a escola ou as escolas do ensino regular que servem essa comunidade, cabendo a estas organizar-se para oferecerem a melhor proposta de educação a esses alunos, isto é, de acordo com as potencialidades e necessidades que os alunos apresentam.

Litvack, Ritchie e Shore (2011) verificaram num estudo, com o objetivo de verificar as atitudes de alunos em relação aos seus colegas com deficiência, que aprender sobre a deficiência foi visto de forma positiva pelas crianças sem deficiência, sendo que também foi considerado um desafio para esses alunos sentirem-se confortáveis com os colegas com necessidades educativas especiais.

A educação inclusiva supõe uma escola inclusiva, uma escola que encontra formas de acolher todas as crianças e jovens da sua comunidade, flexibiliza e adapta os seus currículos, reestrutura as suas práticas de organização e de funcionamento, com o intuito de responder à diversidade de todos os seus estudantes, apostando na mudança de mentalidades e de práticas, implicando, valorizando e corresponsabilizando todos os intervenientes no processo educativo (Sanches, 2011)

Para que as escolas assumam a inclusão como um processo fundamental no seu quotidiano escolar e assim se tornem mais inclusivas é importante e necessário que, como defende Sanches e Teodoro (2006, citando Ainscow, 2000), assumam e valorizem os seus

conhecimentos e práticas, que considerem a diferença como captadora de novas formas e situações de aprendizagem benéficas ao desenvolvimento dos alunos, que sejam capazes de identificar e corrigir o que está a impedir a participação de todos, que se disponibilizem para utilizar os recursos disponíveis e para gerar outros, que utilizem uma linguagem acessível a todos de forma a desempenharem o seu papel da melhor maneira possível.

Assim sendo, as escolas inclusivas são para todos os alunos, sendo que as mesmas devem providenciar iguais oportunidades a esses mesmos alunos que apresentam diferenças entre si, diferenças essas que segundo Sanches e Teodoro (2006) “...são uma força e uma base de trabalho...” (p.70). De acordo com estes dois autores, citando César (2003), a escola inclusiva é uma escola onde se aceita a diversidade, encarando-a como uma potencialidade e não como algo a evitar, em que as complementaridades das características de cada aluno permitem desenvolver aprendizagens, em vez de serem vistas como dificultadoras, como um perigo que põe em risco a integridade das pessoas, apenas porque ela é culturalmente diversa da do outro, que se tem como parceiro social.

Para Silva e Aranha (2005) a “escola torna-se inclusiva à medida que reconhece a diversidade que constitui os seus alunos e a ela responde com eficiência pedagógica.” (p.377) Assim, ainda de acordo com estas autoras, “a educação para todos implica, portanto, um sistema educativo que reconhece, respeita e responde, com eficiência pedagógica, a cada aluno que nele se encontra inserido” (Silva & Aranha 2005, p.377).

Segundo Leonardo (2008), “uma escola realmente inclusiva não é aquela que apenas não exclui, dentro da sala de aula, o aluno especial ou diferente, mas a que consegue respeitar e aceitar a sua diversidade e também garantir-lhe aprendizagem e desenvolvimento” (p.439).

Neste sentido é importante, desenvolver uma cultura de escola que proporcione melhores condições de prática, caracterizadas pelo apoio mútuo entre alunos, sendo que as mesmas passam por fomentar renovadas formas de interdependência social no contexto escolar. (Leitão, 2010)

Podemos concluir que a escola é inclusiva na medida que garante práticas de educação sustentadas nos princípios que regem a inclusão, pois ao pensarmos numa escola inclusiva, constatamos que a mesma defende “uma educação em que a heterogeneidade do grupo não é mais um problema mas um grande desafio à criatividade e ao profissionalismo

dos profissionais da educação, gerando e gerindo mudanças de mentalidades, de políticas e de práticas educativas” (Sanches & Teodoro, 2006, p.72).

Segundo Sanches (2005, p.136), “a heterogeneidade contra a homogeneidade, é o desafio para os professores e para a escola de hoje. Um grupo diversificado obriga a estratégias eficazes para a gestão da diversidade na sala de aula.” Esta autora deixa ainda a ideia de que “gerir a diferença na sala de aula vai ter que ser o grande desafio a ganhar por professores e alunos e todos vão ter que aprender a assumir as suas diferenças e a respeitar as dos outros.” (Sanches, 2005, p.136)

É também importante que a escola crie oportunidades de participação a todos os alunos, sendo que segundo Ainscow (2002), “A participação significa a aprendizagem em conjunto com os outros e a colaboração com eles em experiências educativas partilhadas” (p.7), sendo que isto implica um envolvimento ativo na aprendizagem e tem implicações na forma como é vivido o processo educativo.

À educação inclusiva está subjacente a atitude com que se perspetiva tal como a prática pedagógica dos professores e a organização e gestão da escola e das turmas. No que diz respeito à atitude, o modo como se perspetivam e prospektivam as necessidades especiais é determinante para o percurso dos alunos. Quanto à prática pedagógica dos professores, a flexibilização curricular e a pedagogia diferenciada centrada na cooperação, bem como estratégias como a aprendizagem cooperativa, são medidas que permitem dar resposta a todos os alunos, no contexto do seu grupo-turma (Silva, 2009, p.148).

A educação inclusiva passa por um ensino e uma aprendizagem em clima cooperativo onde o professor da classe e os próprios alunos se sentem corresponsáveis pela aprendizagem e a participação ativa de todos, permitindo, em simultâneo, uma diferenciação pedagógica inclusiva (Sanches, 2011)

De modo a apoiar a aprendizagem e a participação dos alunos é crucial que seja fomentada a capacidade de orientar a sua própria aprendizagem e existir um apoio mútuo através de um trabalho colaborativo efetuado dentro de um clima de colegialidade. Esta premissa leva-nos a encarar a cooperação e o trabalho colaborativo, como uma estratégia pedagógica de trabalho, fundamental no processo ensino-aprendizagem que caracteriza a inclusão dos alunos.

Posto isto, Leitão (2010) define uma escola cooperativa como um espaço onde a cooperação significa um ato conjunto e coordenado com vista à consecução de um objetivo comum e partilhado, de uma obra coletiva de todos e para todos os alunos, o que supõe, logicamente, o acordo e a negociação, a ajuda mútua, o apoio solidário, a aceitação do outro com base na diferença e a consequente inclusão dos mesmos.

O mesmo autor acrescenta ainda que a escola cooperativa, “é uma escola ativa, uma escola onde todos participam ativamente, onde todos produzem, trabalham e aprendem... é uma verdadeira comunidade onde se cria e vive um ambiente de solidariedade, de tolerância e compreensão, de cooperação, partilha e ajuda mutua.” (Leitão, 2010, p.52)

1.2. Aprendizagem na sala de aula

“A aprendizagem é um ato social, um processo contextualizado fortemente ligado aos mecanismos da socialização, aos mecanismos interativos e comunicativos do contexto social em que decorre” (Leitão, 2010, p.17)

Na ótica de Palangana et al. (2002), “a aprendizagem constitui-se no processo de apropriação e transformação do saber socialmente elaborado, não sendo imanente ao sujeito, mas construída na relação mediada pelo outro e pela cultura” (p.113).

Segundo Ausbel (1962, citado por Almeida 2002), a aprendizagem é “um processo contínuo e pessoal de construção de conhecimento por parte do aluno” (p.156).

A aprendizagem é potenciada se for construída através de contextos cooperativos, onde se processam interações entre as pessoas, pois de acordo com Vygotsky (1979, citado por Leitão 2010), “a aprendizagem é fundamentalmente um ato social, construído no esforço cooperativo de partilhar, compreender e resolver problemas” (p.67).

Leitão (2010) diz que a aprendizagem, sendo um ato social, está relacionada com “...os processos de socialização que decorrem da forma como se estruturam as interações no seio da comunidade de aprendizes, que decorrem de fatores ecológicos e contextuais, do que a simples atividade de instrução do professor” (p.17).

De acordo com Sanches (2011), “a sala de aula é, na escola regular, um local privilegiado para desencadear atitudes e comportamentos de inclusão, tanto nos alunos como nos professores, desde que as interações se processem e que todos sejam envolvidos nas

tarefas.” (p.140) Esta autora diz ainda que “... a classe regular propicia trocas sociais e académicas significativas, o que faz com que seja um local adequado para as aprendizagens...” (Sanches, 2011, p.140).

Assim a construção de uma sala de aula inclusiva passa por “perspetivar uma educação para todos e com todos, sendo o professor da classe responsável pela participação e a aprendizagem de todos os alunos, gerando e gerindo as condições e os recursos necessários para o seu sucesso” (Sanches, 2011, p.140).

Sendo o professor responsável pela participação dos seus alunos, é importante assegurar essa participação na base da aprendizagem cooperativa, pois segundo Leitão (2010), na ótica da aprendizagem cooperativa, é importante, para além de assegurar a heterogeneidade dos grupos, garantir também a participação ativa de todos os alunos no contexto dos seus grupos de trabalho, sendo que assegurar essa participação ativa passa fundamentalmente pelas cautelas a ter na divisão das tarefas e dos materiais, na atribuição de papéis e responsabilidades individuais aos vários elementos que compõem o grupo de trabalho e pela rotatividade, diversidade e flexibilidade com que esses papéis devem ser desempenhados.

Neste tipo de aprendizagem, Silva (2011) defende que a mesma “faz-se através da interação que se estabelece entre todos, que permite aprender vendo fazer e ensinar, fazendo.” (p.123) A autora acima citada completa a ideia afirmando que a interação que está subjacente à aprendizagem cooperativa é fundamental para o desenvolvimento de todos os alunos, sendo que aqueles que não têm dificuldades têm oportunidade de rever e sistematizar melhor as suas aprendizagens sempre que têm de ajudar os seus colegas com mais dificuldades. Por sua vez, estes alunos com menos facilidade de aprendizagem, com a interação que se desenvolve através de um trabalho de ou em grupo, porque veem fazer, aprendem melhor.

A relação com base na interação entre alunos na sala de aula irá fomentar a aprendizagem, pois os mesmos, segundo Leitão (2010), “são encorajados a trabalhar ativa e cooperativamente nas tarefas académicas, os alunos são também encorajados a desenvolver, formal e informalmente, relações de solidariedade e ajuda mutua” (p.93).

Segundo Leitão (2010), a aprendizagem cooperativa assume todo o seu valor e plenitude exatamente devido ao facto de se posicionar numa perspetiva de inclusão escolar,

estruturando-se na base da heterogeneidade dos alunos e no facto de incentivar as interações aluno-aluno e fomentar a construção de relações de ajuda mutua no grupo de alunos.

De modo a criar uma cultura que incentive a interação na sala de aula, em alternativa a um ambiente competitivo de aprendizagem, Lopes e Silva (2010) defendem que na sala de aula “os professores devem incentivar um clima de cooperação, no qual todos, professores e alunos, se sintam parceiros da aprendizagem” (p.4).

Sanches (2005) refere que “com o trabalho cooperativo, da competição passa-se à cooperação, privilegiando o incentivo do grupo em vez do incentivo individual, aumenta-se o desempenho escolar, a interação dos alunos e as competências sociais” (p.134). Ainda de acordo com esta autora, a organização e projeção do trabalho em pequenos grupos, com a corresponsabilização de todos os alunos constituintes dos mesmos, e com a diversidade das tarefas e dos materiais a utilizar, pode ser construído o clima favorável e que por consequência fomente o desenvolvimento da igualdade de oportunidades para todos e para cada um dentro do grupo.

Assim podemos aferir que o trabalho em grupo, desde que cooperativo ou colaborativo, é deveras importante durante o processo de aprendizagem, na medida em que oferece inúmeras vantagens aos seus participantes e respetivos pares, sendo que de acordo com o pensamento de Torres et al. (2004), a colaboração entre os pares possibilita uma produção coerente e única do grupo, tanto nas atividades dos subgrupos quanto nas atividades individuais, dado que são todas partilhadas pelos elementos que constituem a turma, por meio da publicação de atividades. Posto, isto, o grupo pode ser considerado como uma peça importante na construção coletiva do saber.

Os carater coletivo das atividades que definem o trabalho dos alunos em grupo dão oportunidade aos mesmos de partilharem saberes e assim aprenderem uns com os outros. Segundo Torres et al. (2004), são as atividades que dão sentido à ação do grupo ao mesmo tempo que o dinamizam, sendo que é na forma de gestão destas atividades que os elementos do grupo se organizam, repartem papéis, discutem ideias e posições, interagem entre si e definem sub-tarefas, dentro de uma proposta elaborada, definida e negociada coletivamente, onde todos se sentem participantes e parte ativa no processo.

Segundo Leitão (2010), promover a participação ativa de todos sustentada na interdependência e divisão de papéis, deve ser entendido de forma flexível, pelo que a rotatividade desses papéis pelos vários elementos do grupo, e a definição de novas tarefas ou papéis, deve envolver ativamente os próprios alunos na atividade em causa.

1.3. Aprendizagem cooperativa: uma estratégia para a educação inclusiva

“Mais do que um modelo instrucional, a aprendizagem cooperativa deve ser entendida, antes de tudo, como cultura, ética, solidariedade e democracia” (Leitão, 2010, p.169)

De modo a compreender a ideia de aprendizagem cooperativa, é importante percebermos antes de mais o conceito e cooperação e a relação que o mesmo estabelece com o conceito de educação, visto que é através da cooperação que promovemos aprendizagens positivas que vão contribuir para uma boa educação dos alunos em função da premissa de uma escola que defende o conceito de inclusão.

Para Frantz (2001), a cooperação é definida “como um processo social, embasado em relações associativas, na interação humana, pela qual um grupo de pessoas procura encontrar respostas e soluções para os seus problemas comuns, procura produzir resultados, através de empreendimentos coletivos com interesses comuns” (p.242)

Frantz (2001) afirma que “a educação é um processo social fundamental na vida dos homens” (p.243). Por sua vez, Libaneo (1998, citado por Frantz 2001), define a educação como “o conjunto das ações, processos, influencias, estruturas, que intervêm no desenvolvimento humano de indivíduos e grupos na sua relação ativa com o meio natural e social, num determinado contexto de relações entre grupos e classes sociais” (p.243).

Para Leontiev (1978, citado por Silva & Aranha 2005), “a educação é o processo que possibilita a formação do individuo através da sua apropriação dos resultados da história social e sua consequente objetivação nessa história” (p.374)

Posto isto e relacionando os dois conceitos, Frantz (2001) afirma que “na cooperação, como processo social, produz-se educação, sendo, assim, uma organização cooperativa, além dos seus outros significados, também um lugar social de educação” (p.

243). Assim, estes dois conceitos para além de se relacionarem potencializam-se, pois ainda no processo de educação, podem-se identificar práticas cooperativas e vice-versa. Ainda de acordo com o autor supracitado “na prática cooperativa, para além dos seus propósitos e interesses específicos, produz-se conhecimento, educação e aprendizagem; na prática educativa como processo complexo de relações humanas, encontra-se cooperação” (Frantz, 2001, p.244).

Para Frantz (2001), “o sentido da educação pela cooperação, nas escolas, a sua dimensão pedagógica, é a formação de atores sociais, sujeitos construtores de uma sociedade democrática, isto é, livre, participativa e justa” (p.247).

“A prática cooperativa como expressão das ações entre pessoas que se associam em razão dos seus interesses ou necessidades é, certamente, também um lugar privilegiado de processos de comunicação, de interação, isto é, de educação.” (Frantz 2001, p.249). Ainda de acordo com este autor, “a organização da cooperação, nos seus aspetos práticos, exige dos seus sujeitos e atores uma comunicação de interesses, de objetivos e práticas, a respeito da qual precisam falar, argumentar e decidir” (Frantz, 2001, p.243)

Assim, para Frantz (2001), “o conhecimento, a educação, a aprendizagem, a socialização, processam-se também nos espaços da organização cooperativa, na prática da cooperação.” (p.253)

“As práticas cooperativas na escola podem constituir-se em privilegiados espaços pedagógicos, através dos quais os seus sujeitos tomam consciência das diferentes dimensões da vida social” (Frantz, 2001, p.264)

De acordo com Leitão (2010), o trabalho de inclusão escolar é caracterizado pelo facto de se encontrar estratégias e procedimentos que proporcionem a todos os alunos as melhores condições e oportunidades de desenvolvimento de forma a aprenderem e interagirem, solidária e cooperativamente, melhorando as suas competências académicas e sociais de modo a construir uma comunidade cooperativa e inclusiva de aprendizes, dentro de um clima de aceitação, apoio e ajuda mutua.

A aprendizagem cooperativa é uma estratégia bastante útil de forma a otimizar as vantagens que a mesma pode oferecer a todos os jovens, sejam eles considerados com necessidades educativas especiais ou não, de modo a que os mesmos possam adquirir e

desenvolver as aprendizagens que lhes serão bastante positivas e influenciadoras de um futuro positivo tanto para os próprios como para os que os rodeiam. De modo a que as virtualidades da aprendizagem cooperativa se revelem em relação a todos os alunos, Leitão (2010) pensa a aprendizagem cooperativa como uma estratégia de ensino centrada no aluno e no trabalho colaborativo em pequenos grupos, grupos esses caracterizados pela diferença entre os mesmos, sendo essa diferença um valor capaz de promover aprendizagens, e que recorre a uma diversidade de atividades, formas e contextos sociais de aprendizagem, para ajudar os alunos de uma forma ativa e solidária refletirem, construírem e aprofundarem a sua própria compreensão do mundo em que vivem.

De acordo com Torres, Alcantara e Irala (2004), a aprendizagem colaborativa, “parte da ideia de que o conhecimento é resultante de um consenso entre membros de uma comunidade de conhecimento, algo que as pessoas constroem conversando, trabalhando juntas direta ou indiretamente e chegando a um acordo” (p.130). Ainda segundo Torres et al. (2004), a aprendizagem colaborativa é considerada uma estratégia de ensino que “encoraja a participação do estudante no processo de aprendizagem e que faz da aprendizagem um processo ativo e efetivo. É um conjunto de abordagens educativas também chamadas de aprendizagem cooperativa ou aprendizagem em grupo pequeno” (p.131).

Ao falarmos de aprendizagem colaborativa e aprendizagem cooperativa, Torres et al. (2004) asseguram que a revisão bibliográfica sobre o tema permite constatar que normalmente utilizam-se os temas cooperação e colaboração como sinónimos. Ainda assim, cada um deles, ao longo dos anos, desenvolveu distinções próprias e diferentes práticas em contexto de sala de aula.

Segundo Torres et al (2004), muitos autores na literatura atual (Matthews et al. 1995, Olsen & Kangan 1992) definem a aprendizagem cooperativa como uma “aprendizagem mais estruturada, com técnicas de sala de aula mais prescritivas e com regras mais definidas de como se deve processar a interação entre os alunos, se comparada com a aprendizagem colaborativa” (p.131)

A diferença entre cooperação e a colaboração, de acordo com Dillembourg e Larocque, (1999, citados por Torres et al., 2004) pode ser traduzida pelo modo como é organizada a tarefa pelo grupo. Na visão dos autores acima citados, no processo de

colaboração, todos trabalham em conjunto de uma forma coordenada, sem distinções hierárquicas, de modo a alcançarem os objetivos aos quais se propuseram, sendo que na cooperação, a estrutura hierárquica prevalece e cada um dos membros do grupo é responsável por uma parte da tarefa.

Por sua vez, Panitz (1996, citado por Torres et al. 2004), defende que “a colaboração é uma filosofia de interação e um estilo de vida pessoal, enquanto que a cooperação é uma estrutura de interação projetada para facilitar a realização de um objetivo ou produto final” (p.132). Posto isto, e a partir desta ideia veiculada por Panitz (1996), Torres et al. (2004) conclui que “...a aprendizagem colaborativa é uma filosofia de ensino, e não apenas uma técnica de sala de aula.” (p.132)

Nas ocasiões onde as pessoas se juntam de maneira a formarem grupos, a aprendizagem colaborativa sugere uma forma de lidar com as pessoas que respeita e destaca as habilidades e contribuições individuais de cada elemento do grupo, dado que para além de haver uma partilha de autoridade, existe também uma aceitação de responsabilidades entre os elementos do grupo, durante as ações do mesmo. A premissa subjacente da aprendizagem colaborativa diz respeito ao facto de existir uma construção de consenso por meio da cooperação entre os diversos elementos que constituem o grupo de trabalho, contrapondo-se à ideia de competição, na qual alguns indivíduos são considerados melhores que outros (Panitz 1996, citado por Torres et al. 2004)

Por outro lado, segundo Torres et al. (2004), “...a cooperação apresenta-se como um conjunto de técnicas e processos que grupos de indivíduos aplicam para a concretização de um objetivo final ou a realização de uma tarefa específica” (p.132)

Procurando outras ideias sobre este tema, de acordo com Harassim (1995, citado por Torres et al. 2004), a aprendizagem colaborativa é vista como “ qualquer atividade na qual duas ou mais pessoas trabalham juntas para criar significado, explorar um tópico ou melhorar habilidades” (p.133)

Assim, Torres et al. (2004) concluíram que “...qualquer atividade desenvolvida em conjunto animada por um objetivo final que leve a aquisições determinadas é uma situação de aprendizagem colaborativa” (p.134).

Relativamente à aprendizagem cooperativa, Olsen e Kagan (1992, citados por Oxford 1997, que por sua vez é citado por Torres et al. 2004), definem a aprendizagem cooperativa como uma atividade de aprendizagem em grupo, organizada e estruturada para que “ a aprendizagem seja dependente da troca de informações socialmente estruturada entre os alunos em grupo e na qual cada aluno é responsável pela sua própria aprendizagem e é motivado a contribuir com a aprendizagem dos outros” (p.131)

Kagan (1989/1990, citado por Torres et al. 2004) defende que “ a implementação da aprendizagem cooperativa é baseada na criação, análise e aplicação sistemática de estruturas, ou formas de organização da interação social em sala de aula” (p.131)

Ainda de acordo o autor supracitado, essas estruturas que seguem uma serie de etapas com normas bem definidas, “ garantem um conjunto de procedimentos que promovam a interatividade entre grupos de alunos, permitindo, assim, que eles alcancem mais facilmente o seu objetivo comum relativo ao conteúdo proposto” (Kagan, 1989/1990, citado por Torres et al., 2004, p.131).

De acordo com Torres et al. (2004), “...a aprendizagem cooperativa configura-se como um procedimento que possui uma serie de técnicas altamente estruturadas psicológica e socialmente, que servem como auxílio aos estudantes no seu trabalho em grupo para a conquista de objetivos educativos definidos” (p.134).

Para Leitão (2010), a aprendizagem cooperativa pode ser entendida como uma forma de criar oportunidades e meios que tornem os alunos mais capazes de, para além de utilizar as suas próprias competências, desenvolver e adquirir outras, que lhes possibilitem encontrar soluções para as suas próprias necessidades.

A aprendizagem cooperativa, é considerada por Silva (2011) “uma excelente estratégia para a inclusão, pela partilha de experiencias que propicia.” (p.131) Esta autora acrescenta ainda que “estratégias como a aprendizagem cooperativa são fundamentais para a inclusão, pelo que devem ser implementadas com frequência, sempre que o trabalho a realizar o permita” (Silva, 2011, p.132)

Acrescenta Leitão (2010) que “a aprendizagem e o ensino cooperativo são excelentes estratégias de inclusão, de trabalhar com grupos heterogéneos e apoiar a aprendizagem dos alunos” (p.167)

Quando falamos sobre aprendizagem cooperativa, falamos de um modelo de ensino idealizado de forma a desenvolver relações de partilha, solidariedade e colaboração entre os alunos, reconhecendo que os mesmos têm a capacidade de se apoiarem, mutua e reciprocamente, nas aprendizagens desenvolvidas (Leitão, 2010).

Ainda segundo o autor supracitado, “a aprendizagem cooperativa implica que os alunos, ajudando-se uns aos outros, numa atitude de partilha, solidariedade e ajuda mutua, vivam contextos de aprendizagem que lhes proporcionem o desenvolvimento de competências académicas e sociais” (Leitão, 2010, p.39).

Neste tipo de aprendizagem “as estratégias pedagógicas são centradas na construção do conhecimento e na colaboração entre pares. Esta colaboração não visa a uma uniformização, já que respeita os alunos como indivíduos diferentes, que na heterogeneidade produzem e crescem juntos” (Torres et al., 2004, p.140)

Para Leitão (2010), a heterogeneidade e diversidade das características dos alunos é uma mais-valia e um acrescento positivo para o próprio processo de aprendizagem e não um problema, uma limitação ou um obstáculo que trava esse processo.

Esta heterogeneidade, caracterizada pela diferença e diversidade que os alunos apresentam, é importante e potenciadora de uma troca e partilha de impressões a vários níveis de modo a criar e reforçar relações que promovam ganhos educativos nos alunos, pois é na heterogeneidade que são formadas novas e diversificadas relações entre pares.

Ao desenvolver atividades em grupo, é necessário “gerenciar conflitos sociocognitivos, propor alternativas, rever conceitos, discutir posições, repartir cargas cognitivas, reelaborar ideias, repartir autorias, negociar e muitas vezes exercer um processo de auto e mutua-regulação” (Torres et al., 2004, p.141).

Este trabalho entre pares promove assim várias conquistas nos alunos, sendo que segundo Cesar (2003 citada por Sanches 2005), “... as conquistas não são somente no domínio cognitivo, mas também na socialização, na modificação de atitudes académicas e também no domínio dos afetos” (p.135)

A aprendizagem com os pares, ao ser bem realizada e conduzida, traduz-se numa estratégia de certa forma indispensável na escola, escola essa que se quer “...de todos para todos, onde todos possam aprender com os instrumentos que se têm, onde todos devem poder

ir o mais longe possível, utilizando o seu perfil de aprendizagem que pode ser igual ou diferente do seu colega e mesmo do professor” (Sanches, 2005, p.135)

Segundo Vigotsky (1987, citado por Sanches 2011), “A aprendizagem desenvolvida com a cooperação dos pares, mediada pelo professor, torna-a mais acessível e mais estimulante para novas aprendizagens porque o que hoje é feito com ajuda, como um desafio, prepara para amanhã fazermos sozinhos...” (p.139)

Silva (2008) defende que a aprendizagem é um ato social, e em consequência desse facto, a mesma autora acrescenta que a interação que os alunos estabelecem entre si aquando desenvolvem trabalho em grupos heterogéneos de uma forma cooperativa, é fundamental para o desenvolvimento dos mesmos e, acima de tudo, para que aprendam, desde cedo, a viver numa sociedade mais justa e equitativa.

Gartner e Riessman (1993, citados por Fino, 2001) divulgaram um estudo comparativo entre trabalhos de investigação sobre a efetividade da forma de interação entre pares. Desse estudo resulta que seis trabalhos realizados entre 1982 e 1991 concluíram que ela era realmente efetiva quanto a progressos no desenvolvimento cognitivo e social de ambos os intervenientes.

Assim, construir e desenvolver contextos inclusivos e cooperativos de aprendizagem é decididamente, dar apoio aos alunos no seu esforço de construírem vínculos não só entre a comunidade educativa onde estão inseridos os seus pares e professores como com o mundo social que os rodeia (Leitão, 2010)

Para Leitão (2010) a aprendizagem cooperativa, “promovendo uma significativa descentralização das tomadas de decisão na sala de aula, revalorizando o papel dos alunos e dos grupos, cria condições para estes desempenharem um papel crescente na orientação e regulação dos seus comportamentos e das suas aprendizagens” (p.186).

É importante então privilegiar a aprendizagem cooperativa ao método competitivo, dado que ao debruçarmo-nos sobre os dados atuais, nomeadamente os que decorrem dos estudos de meta-análise até agora realizados, os mesmos sustentam que a aprendizagem cooperativa propicia melhores resultados que os que decorrem dos ambientes individuais ou competitivos de aprendizagem (Leitão, 2010).

Para Sanches (2011), "a sala de aula tem de ser um espaço onde a cooperação dê lugar à competição, o trabalho em pequenos grupos se sobreponha ao trabalho individual, a parceria pedagógica, quando possível, seja desejada e não rejeitada" (p.141).

Os contextos de aprendizagem caracterizados pela competição e individualismo, ao não promoverem a construção e o desenvolvimento de interações positivas entre alunos, interações essas que apelam para os valores da solidariedade e da ajuda recíproca, dificilmente respondem às necessidades, interesses e expectativas dos alunos e comunidade escolar (Leitão, 2010).

Ainda segundo o autor acima referenciado, um número significativo de investigações (Johnson, D. & Johnson, R. 1989; Slavin, 1990, 1995; Putnam, 1998), no domínio da aprendizagem cooperativa, diz que trabalhar em contextos cooperativos se traduz em resultados académicos mais positivos, crescimento da autoestima, maior aceitação do outro, reforço das relações de amizade, desenvolvimento das competências sociais e maior atividade e sentido crítico por parte dos alunos.

...na mente de cada aprendiz, podem ser exploradas janelas de aprendizagem, durante as quais o professor pode atuar como guia de processo da cognição, até o aluno ser capaz de assumir o controlo metacognitivo. E refira-se a importância, nesse particular, que pode ter a intervenção dos pares mais aptos que, num processo de encorajamento da interação horizontal, podem funcionar, também eles, como agentes metacognitivos (Fino, 2001, p.287).

Uma das dimensões que distingue a aprendizagem cooperativa de outras abordagens, segundo Leitão (2010), é a distribuição da autoridade entre professor e aluno, pois de acordo com este autor, nos contextos cooperativos de aprendizagem os professores partilham a autoridade com os alunos de formas muito específicas e diversas, de forma a mostrarem aos alunos, que os mesmos são parte integrante e participativa no processo ensino-aprendizagem.

Assim neste contexto de aprendizagem cooperativa Leitão (2010), partilha a ideia de que da mesma forma que os professores aprendem a partilhar a autoridade com os seus alunos, por sua vez, esses alunos aprendem a partilhar a autoridade com eles próprios, sendo este também de acordo com o mesmo autor, um dos objetivos centrais da estruturação de relações de interdependência positiva entre alunos.

Posto isto, esta interdependência existente entre alunos e professores, é facilitadora de aprendizagens, caracterizadas pela aprendizagem cooperativa, onde existe diálogo e democracia.

Ao promover formas cooperativas de aprendizagem, é importante que o professor apoie os alunos, organizados em grupo, a definir os seus objetivos e a centrar os seus esforços, individuais e coletivos, na consecução dos mesmos. Posto isto, a definição clara de objetivos de grupo é considerada uma das formas mais construtivas de o professor conseguir ajudar os seus alunos, na construção das suas aprendizagens e dos seus saberes. (Leitão, 2010)

Um outro procedimento que o professor dispõe que advém do envolvimento ativo do aluno e dos grupos na construção da própria aprendizagem, diz respeito à questão da negociação em educação, sendo esta muito importante no processo ensino-aprendizagem. Para Johnston e Dowdy, (citados por Brubacher e Payne 1999, que por sua vez foram citados por Leitão 2010), afirmam que “negociação na educação é o coração de uma preparação para uma vida ativa numa sociedade democrática.” (p.141)

1.4. Interação: um fator facilitador da aprendizagem

O estabelecimento de interações entre alunos e entre professor e alunos são fatores determinantes no processo ensino-aprendizagem através de uma metodologia de trabalho cooperativo, pois segundo Leitão (2010), apoiando-se na obra de Dewey, 1916), é nas interações estabelecidas entre aluno e professor que se enfatiza o trabalho ativo e cooperativo, a funcionalidade das aprendizagens, o trabalho de projeto, a organização de grupos de resolução de problemas e consecução de objetivos definidos. É baseada nesta interação que se incentivam os alunos a tomar iniciativas, a partilhar decisões, a procurar respostas e a aprender os princípios democráticos que regem a sociedade.

Segundo Leitão (2010, partindo da ideia de Bandura, 1986), “... o desenvolvimento e a aprendizagem devem entender-se a partir das interações, dinâmicas e bidirecionais, entre fatores de ordem pessoal, comportamental e envolventes, acentuando o papel reflexivo e auto-regulador do aluno, na regulação das suas aprendizagens” (p.63).

De acordo com Vygotsky (1994, citado por Silva & Aranha 2005), “ as funções psicológicas superiores que caracterizam essencialmente o ser humano originam-se das

relações sociais entre os indivíduos” (p.391). Posto isto, partilhando a ideia do autor acima citado, o facto de existir por parte dos agentes educativos, solicitação aos alunos para iniciarem interações e respondam a elas quando solicitados, favorece a participação de alunos no contexto regular de sala de aula, e assim, um possível desenvolvimento dos mesmos.

1.4.1. Interação entre professores e alunos

Relativamente à relação entre professor e alunos, Silva e Aranha (2005) defendem a mesma como “ uma importante via de mediação da construção do conhecimento e da aprendizagem...” (p.378). Segundo Almeida e Grubisich (2011), “ a mediação na sala de aula é também pragmática, pois pretende que o aluno aprenda de modo imediato” (p.67).

Shaunessy e Mchatton (2009) constataram num estudo com o objetivo de verificar a natureza da relação do comportamento dos professores para com os alunos que relativamente às interações estabelecidas entre professor e alunos, os alunos de educação especial relataram que recebem mais frequentemente feedback de forma punitiva, enquanto outros alunos indicaram com maior frequência a percepção de feedback de apoio por parte do professor. Este estudo também indicou uma vasta gama de atitudes e sentimentos dos alunos para com os professores, a educação e o sistema de aprendizagem.

Silva e Aranha (2005) verificaram num outro estudo com o objetivo descrever as interações ocorridas entre uma professora e os seus alunos que em classes onde se propunha adotar uma prática pedagógica inclusiva, os resultados demonstraram peculiaridades e diferenças nas interações entre a professora em causa e os seus alunos em função da presença ou ausência de deficiência. Indicaram, também, que as interações vêm demonstrando progressos no processo educativo, no que diz respeito à atenção pedagógica, da professora aos alunos com deficiência.

“É no espaço da relação entre professor e aluno que a formação do cidadão se realiza, efetivando a missão maior da educação” (Silva & Aranha 2005, p.375), relação essa que, de acordo com Hinde (1979, citado por Silva & Aranha 2005), “implica em algum tipo de interação intermitente entre duas pessoas, envolvendo intercâmbios durante um período estendido no tempo, tendo as mesmas, algum grau de mutualidade, de modo que o comportamento de uma leva em consideração o comportamento da outra” (p.375).

De acordo com Silva e Aranha (2005), “entende-se as interações e a relação entre o professor e os seus alunos variáveis essenciais no processo bidirecional de construção da aprendizagem e desenvolvimento do ser humano” (p.375).

Segundo Silva e Aranha (2005), é no contexto da interação entre professor e aluno que se configura a relação entre as necessidades educativas dos alunos e as respostas pedagógicas, em função dessas necessidades, disponibilizadas por parte do professor, o que envolve o domínio do conhecimento do mesmo, a sua capacidade técnico-científica, a competência de ensinar pesquisando, as características socioculturais e o perfil psicológico de professor e aluno, sendo estes, considerados atores sociais inseridos no processo ensino-aprendizagem.

Bru, Stornes, Munthe e Thuen (2010), verificaram num estudo, com o objetivo de examinar o grau em que as percepções dos alunos relativamente ao apoio dos professores, está relacionada com o tipo de escola (básica ou secundária), que a transição da escola básica para a secundária afeta a percepção dos alunos sobre o apoio do professor de uma forma negativa.

1.4.2. Interação entre alunos

De forma a percebermos a questão da relação e interação entre alunos é importante debruçarmo-nos sobre o conceito de interdependência positiva. Este conceito, uma das dimensões, segundo Leitão (2010), referindo-se a Johnson & Johnson (1989) que distinguem a aprendizagem cooperativa do tradicional trabalho em grupo, diz que à dupla atividade de aprender e ajudar os outros nas aprendizagens, intitulamos de interdependência positiva.

De acordo com o autor supracitado, os alunos dependem uns dos outros para alcançarem os seus objetivos, sendo que os elementos constituintes do grupo devem trabalhar em conjunto, coordenar e partilhar atividades, com o intuito de alcançarem esses mesmos objetivos definidos. Assim, é correto afirmar que o esforço de cada um dos membros do grupo é indispensável e fundamental ao sucesso do grupo.

Para Leitão (2010) “... a interdependência positiva é o pilar fundamental da aprendizagem cooperativa” (p.86), sendo que esta aprendizagem, de modo a tornar-se cooperativa, os alunos devem perceber-se como interdependentes, colaborando mutua e reciprocamente na procura e descoberta de objetivos comuns. Assim a ideia de

interdependência positiva é a de que o sucesso de um, depende, está intrinsecamente ligado, ao sucesso do (s) outro (s), sendo a interdependência positiva caracterizada pelo facto de os alunos terem a percepção de estarem ligados a outros de tal maneira que não podem ter sucesso a não ser que os colegas também o tenham (Leitão, 2010).

Ainda na ótica de Leitão (2010), a estruturação de interdependências positivas e construtivas entre alunos, baseadas na cooperação e colaboração entre pares, influencia positivamente a construção de uma cultura relacional, de um clima de sala de aula, que faz com que os alunos tenham em consideração, respeitem e apreciem, as ideias dos restantes elementos do grupo, sendo esta uma base da emergência da construção interativa e criativa de novas ideias.

Assim, as interações entre alunos dentro dos respetivos grupos de trabalho, têm um impacto mais forte no desempenho dos mesmos, traduzindo-se em níveis de realização mais elevados, quando a interdependência positiva entre alunos está bem estruturada.

Esta estruturação deve ser entendida, na ideia de Leitão (2010), como “flexibilidade e espontaneidade, diferenciação pela ordem interativa e colaborativamente construída, pela ordem nessa mesma base criativamente reconstruída” (p.75).

Leitão (2010, baseando-se nos trabalhos de Kurt Lewin e Morton Deutsch), refere que a estruturação da interdependência positiva entre os alunos, ao determinar a forma como se organizam as interações e processos de comunicação entre os diversos elementos constituintes do grupo de trabalho, influencia o desempenho dos mesmos, fator esse com maior impacto no seu desenvolvimento cognitivo e social.

Posto isto, podemos considerar que a interação entre alunos pode tornar-se uma fonte potencial de aprendizagem para os mesmos, e assim é crucial que o professor organize a sua ação, para que os alunos estejam no centro do processo de aprendizagem e confie na capacidade de aprenderem entre os mesmos, na capacidade de se ajudarem uns aos outros, e de colaborativamente, construírem os seus próprios saberes (Leitão, 2010).

De modo a completar esta ideia, o autor supracitado acrescenta que os alunos são incentivados a partilhar os seus saberes, as suas experiências e opiniões, a participar ativamente na vida da escola tomando iniciativas e decisões em relação a múltiplos aspetos da mesma, a controlarem e regularem as suas próprias aprendizagens. Assim sendo, são também

incentivados a participar ativamente em processos de auto, hétero e coavaliação e a decidir sobre constituição dos próprios grupos de trabalho (Leitão, 2010).

Posto isto, segundo Fino (2001), a interação social não se define somente pela comunicação entre o professor e os alunos, mas também pelo ambiente e envolvimento em que a comunicação ocorre, de modo que o aluno interage também com os problemas, os assuntos, as estratégias, a informação e os valores de um sistema que o inclui.

Capítulo II - Enquadramento Metodológico

2.1. Objetivo

No sistema educativo, para que as escolas aproveitem o potencial de aprendizagem dos seus alunos, é necessário que as mesmas assumam compromissos de carácter inclusivo. É necessário também que tanto escolas como os seus agentes de ensino, adotem estratégias de aprendizagem sempre com o objetivo de inclusão de todos os alunos de forma a proporcionar a todos a melhor aprendizagem, desenvolvimento e educação.

Posto isto, para além de ser importante perceber se as escolas adotam essas estratégias inclusivas, é também relevante entender qual a percepção dos alunos relativamente às mesmas que se praticam na sala de aula.

Assim sendo, o objetivo deste estudo prende-se com o facto de verificar quais são as percepções dos alunos do terceiro ciclo que constituem a amostra, relativamente às aprendizagens dos mesmos nas disciplinas de Língua portuguesa, Matemática e Educação física, e se essa percepção varia em função da disciplina em causa, tendo como base as seguintes dimensões: interdependência entre alunos, entre alunos e professor, à negociação e à meta-aprendizagem.

2.2. Questão de estudo

Qual a percepção dos alunos do 3º ciclo relativamente às aprendizagens nas disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática e Educação Física, nas dimensões de interdependência aluno/aluno, interdependência professor/aluno, negociação e meta-aprendizagem? Será positiva ou negativa? Essas mesmas percepções variam em função da disciplina em causa?

2.3. Amostra

No que se refere à amostra deste estudo, a mesma contempla 1159 alunos de ambos os sexos e de seis diferentes escolas, com a particularidade desses mesmos alunos frequentarem o 3º ciclo do ensino básico (7º, 8º e 9º ano de escolaridade). No quadro abaixo,

com base na amostra total, está discriminado o número de alunos que respondeu ao questionário, relativo à disciplina em causa.

Questionário	Nº alunos	Género	
		Feminino	Masculino
Língua Portuguesa	306 (26.4%)	148 (48.4%)	158 (51.6%)
Matemática	516 (44.5%)	273 (52.9%)	243 (47.1%)
Educação Física	337 (29.1%)	150 (44.5%)	187 (55.5%)
Total:	1159 (100%)	571 (49.3%)	588 (50.7%)

Tabela 1- Caracterização da amostra

2.4. Instrumento

O instrumento utilizado no estudo de forma a obter os resultados foi um questionário intitulado de “A percepção dos alunos sobre a aprendizagem na sala de aula” (A.S.A - P.A., Leitão, 2012).

Este questionário é composto por vinte questões de resposta fechada numa escala de 1 a 6 (1=Raramente, 6=Muitas vezes), sendo que apenas e só na questão número 12 do questionário, as cotações foram invertidas (1=Muitas vezes, 6=Raramente).

O questionário foi adaptado às três disciplinas em causa, sendo elas Língua Portuguesa, Matemática e Educação Física.

Cada uma das questões que compõem o questionário está associada a uma das dimensões que caracteriza o estudo, sendo que para verificar as diferentes hipóteses do estudo é fundamental interpretar cada dimensão através das questões que lhes estão subjacentes, como mostra a tabela seguinte.

Dimensão		Questões
1	Interdependência aluno/aluno	1, 8, 11, 13, 20
2	Interdependência professor/aluno	2, 7, 9, 14, 17
3	Negociação	3, 5, 12, 15, 18
4	Meta-aprendizagem	4, 6, 10, 16, 19

Tabela 2 – Dimensões do estudo

A média das respostas dadas pelos alunos, relativamente a cada dimensão, foi realizada com base nas questões do questionário, questões essas que correspondem a uma determinada dimensão.

2.5. Procedimentos

2.5.1. Procedimentos operacionais

De maneira a obter resultados com o estudo, foram entregues aos alunos questionários, sendo que os mesmos foram entregues em diferentes disciplinas de modo a que as respostas fossem dadas numa aula que não a do respetivo questionário de maneira a não existir um possível condicionamento das respostas por parte dos alunos inquiridos. Cada aluno respondeu apenas a um questionário relativo a uma disciplina, sendo que tanto a entrega como a recolha dos questionários foi realizada pessoalmente pela minha pessoa durante as aulas respetivas.

2.5.2. Procedimentos estatísticos

Relativamente aos dados recolhidos através do instrumento de medida mencionado anteriormente, foram tratados em computador através da aplicação do programa informático Ezanalyse3 para o programa Microsoft Excel.

O tratamento estatístico foi realizado com base na estatística descritiva, de maneira a organizar e analisar os dados referentes à amostra, sendo que foi calculada a média como medida de tendência central e o desvio padrão como medida de dispersão.

Para este estudo foi utilizado o teste ANOVA, com o intuito de analisar as relações entre as variáveis em estudo. De modo a verificar se as hipóteses definidas se confirmam, foi utilizado o nível de significância de 5%, pois é o valor convencionado para pesquisas na área das ciências humanas.

2.6. Variáveis

2.6.1. Variáveis independentes

- Disciplina (1-Língua Portuguesa, 2-Matemática, 3-Educação Física)

2.6.2. Variáveis Dependentes

- Interdependência aluno/aluno (aprendizagem ativa e cooperativa)
- Interdependência professor/aluno
- Negociação
- Meta-aprendizagem

2.7. Hipóteses

No que se refere às hipóteses que sustentam este estudo, considereei quatro sendo estas as seguintes:

- A percepção dos alunos do 3º ciclo sobre a Interdependência aluno/aluno (aprendizagem ativa e cooperativa) varia em função da disciplina.
- A percepção dos alunos do 3º ciclo sobre a Interdependência professor/aluno varia em função da disciplina.
- A percepção dos alunos do 3º ciclo sobre Negociação varia em função da disciplina.
- A percepção dos alunos do 3º ciclo sobre a Meta-aprendizagem varia em função da disciplina.

Capítulo III - Apresentação e Discussão de Resultados

3.1. Resultados de natureza descritiva

Aqui iremos analisar a média da amostra, relativamente às variáveis dependentes. Para além disso, calculou-se a moda, o máximo, o mínimo e o desvio padrão relativamente às mesmas variáveis.

Dimensão (Variável dependente)	M \pm DP	Mínimo	Máximo
Interdependência aluno/aluno	3.84 \pm 1.08	1	6
Interdependência professor/aluno	3.91 \pm 1.02	1	6
Negociação	2.87 \pm 1.05	1	6
Meta- aprendizagem	3.88 \pm 1.01	1	6

Tabela 3 – Resultados descritivos por dimensão de estudo

Ao considerarmos que a média pode variar entre os valores de 1 (mínimo) e 6 (máximo), sendo que a percepção dos alunos relativamente à dimensão (variável dependente), é maior à medida que nos aproximamos do valor máximo. Assim podemos aferir que no geral, os alunos têm uma percepção mais positiva no que se refere à Interdependência professor/aluno ($M= 3.91 \pm 1.02$) e uma percepção mais negativa no que se refere à Negociação ($M= 2.87 \pm 1.05$). Comparando as médias, os resultados sugerem que há uma percepção mais elevada por parte dos alunos no que se refere tanto à Interdependência entre os alunos, como entre os mesmos e o professor, e também relativamente à Meta-aprendizagem, sendo que a Negociação apresenta um valor de média mais próximo do valor mínimo do que do valor

máximo, e por isso entendemos que a percepção dos alunos relativamente a esta dimensão é negativa.

Dimensão	Disciplina	M ± DP	Min	Max
Interdependência aluno/aluno	Língua Portuguesa	3.69 ± 0.98	1	6
	Matemática	3.50 ± 1.08	1	6
	Educação Física	4.51 ± 0.82	1	6
Interdependência professor/aluno	Língua Portuguesa	3.97 ± 0.95	1	6
	Matemática	3.75 ± 1.10	1	6
	Educação Física	4.12 ± 0.90	1	6
Negociação	Língua Portuguesa	2.98 ± 0.97	1	6
	Matemática	2.78 ± 1.07	1	6
	Educação Física	2.92 ± 1.08	1	6
Meta-aprendizagem	Língua Portuguesa	3.92 ± 0.91	1	6
	Matemática	3.79 ± 1.09	1	6
	Educação Física	3.99 ± 0.95	1	6

Tabela 4 – Resultados descritivos por disciplina de estudo

Esta tabela, para além de nos mostrar a média no que se refere às diferentes dimensões, especifica as médias das disciplinas referentes a cada dimensão estudada. Ao analisarmos a mesma, verificamos que, comparando as diferentes dimensões, a Negociação é

a única dimensão que nas três disciplinas apresenta valores de média mais próximos do valor 1 (mínimo) do que do valor 6 (máximo). Comparando as diferentes disciplinas, podemos constatar que a esmagadora maioria das dimensões estudadas, é caracterizada pelo facto de a média ser mais elevada na disciplina de Educação Física em comparação com Matemática e Língua Portuguesa. Numa segunda linha surge a disciplina de Língua Portuguesa que mesmo apresentando valores de média inferiores à disciplina de Educação Física, assume valores ligeiramente superiores quando comparados com os valores de média da disciplina de Matemática. Dizer ainda que os questionários referentes à disciplina de Matemática foram respondidos por um maior número de alunos ($N= 516$), quando comparados com os questionários adaptados às outras disciplinas em causa no estudo, sendo que um maior número de alunos tem uma percepção menos positiva sobre as diferentes dimensões quando comparados com um menor número de alunos que responderam relativamente às outras disciplinas.

Assim sendo concluímos que de um maneira geral, a percepção dos alunos relativamente às diferentes dimensões é mais positiva, atingindo valores mais próximos de 6 (máximo) quando as mesmas estão ligadas à disciplina de Educação Física, quando comparados com as restantes disciplinas.

3.2. Resultados de natureza inferencial

De modo a analisar os resultados estatísticos e retirar as respetivas ilações, é importante referir, fazendo um enquadramento com base nos procedimentos estatísticos, que quando $p= 0.00$ existe diferenças significativas entre as médias (pelo menos entre duas), sendo que quando $p \geq 0.05$ não existe diferenças significativas entre as médias.

3.2.1. A percepção dos alunos do 3º ciclo sobre a Interdependência aluno/aluno (aprendizagem ativa e cooperativa)

	Disciplina	N	M \pm DP	P
Interdependência aluno/aluno	Língua Portuguesa	306	3.69 \pm 0.98	0.000
	Matemática	516	3.50 \pm 1.08	
	Educação Física	337	4.52 \pm 0.82	

Tabela 5 – Comparação da percepção dos alunos do 3º ciclo sobre a Interdependência aluno/aluno em função da disciplina. Média (M) e Desvio padrão (DP) e resultado do teste da ANOVA (p-value)

Ao analisarmos a tabela 5 constatamos que relativamente à Interdependência aluno/aluno, a média é significativamente mais elevada na disciplina de Educação Física (M= 4.52 \pm 0.82), sendo que a percepção dos alunos no que se refere a esta dimensão superior, dado que este valor se aproxima mais do valor 6 (máximo), do que do valor 1 (mínimo).

	Disciplinas (comparação)	P - Bonferroni
Interdependência aluno/aluno	Língua Portuguesa vs Matemática	0.031
	Língua Portuguesa vs Educação Física	< 0.001
	Matemática vs Educação Física	< 0.001

Tabela 6 – Comparação entre os pares de disciplinas relativamente à Interdependência aluno/aluno

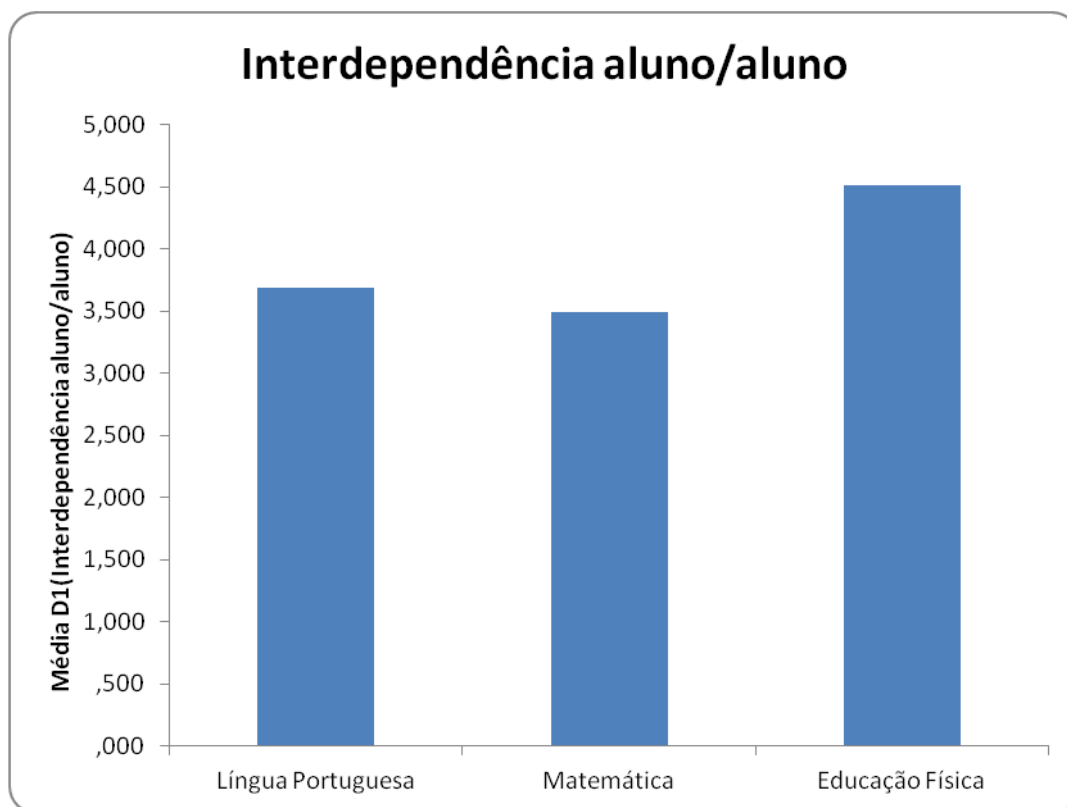


Gráfico 1 - Percepção dos alunos do 3º ciclo sobre a interdependência aluno/aluno em função da disciplina

Relativamente aos dados da tabela 6, percebemos que, ao fazermos a comparação entre as três disciplinas em causa, existem diferenças significativas entre as três no que se refere à Interdependência entre alunos ($p < 0.05$), sendo que assim podemos constatar que a percepção dos alunos relativamente à Interdependência entre os mesmos varia em função da disciplina, sendo que a mesma é mais significativa quando comparamos a disciplina de Educação Física com qualquer uma das outras ($p = 0.000$). Quando comparamos a disciplina de Língua Portuguesa com Matemática, a percepção dos alunos também varia, sendo que a diferença é menos significativa ($p = 0.031$), quando temos a disciplina de Educação Física como variável a comparar.

Assim de acordo com os dados da tabela 6 e gráfico 1, podemos afirmar que a percepção dos alunos do 3º ciclo relativamente à Interdependência aluno/aluno varia em função da disciplina e que a percepção é mais positiva na disciplina de Educação Física em relação à Língua Portuguesa e Matemática.

3.2.2. A percepção dos alunos do 3º ciclo sobre a Interdependência professor/aluno

	Disciplina	N	M \pm DP	P
Interdependência professor/aluno	Língua Portuguesa	306	3.97 \pm 0.95	0.000
	Matemática	516	3.75 \pm 1.11	
	Educação Física	337	4.12 \pm 0.90	

Tabela 7 - Comparação da percepção dos alunos do 3º ciclo sobre a Interdependência professor/aluno em função da disciplina. Média (M) e Desvio padrão (DP) e resultado do teste da ANOVA (p-value)

Ao analisarmos a tabela 7 constatamos que relativamente à Interdependência professor/aluno, apesar dos valores de média das disciplinas de Língua Portuguesa e Educação Física serem muito próximos, a média é mais elevada na disciplina de Educação Física (M= 4.12 \pm 0.90), sendo que a percepção dos alunos no que se refere a esta dimensão é positiva, dado que este valor se aproxima mais do valor 6 (máximo), do que do valor 1 (mínimo).

	Disciplinas (comparação)	P - Bonferroni
Interdependência professor/aluno	Língua Portuguesa vs Matemática	0.013
	Língua Portuguesa vs Educação Física	0.109
	Matemática vs Educação Física	< 0.001

Tabela 8 - Comparação entre os pares de disciplinas relativamente à Interdependência professor/aluno

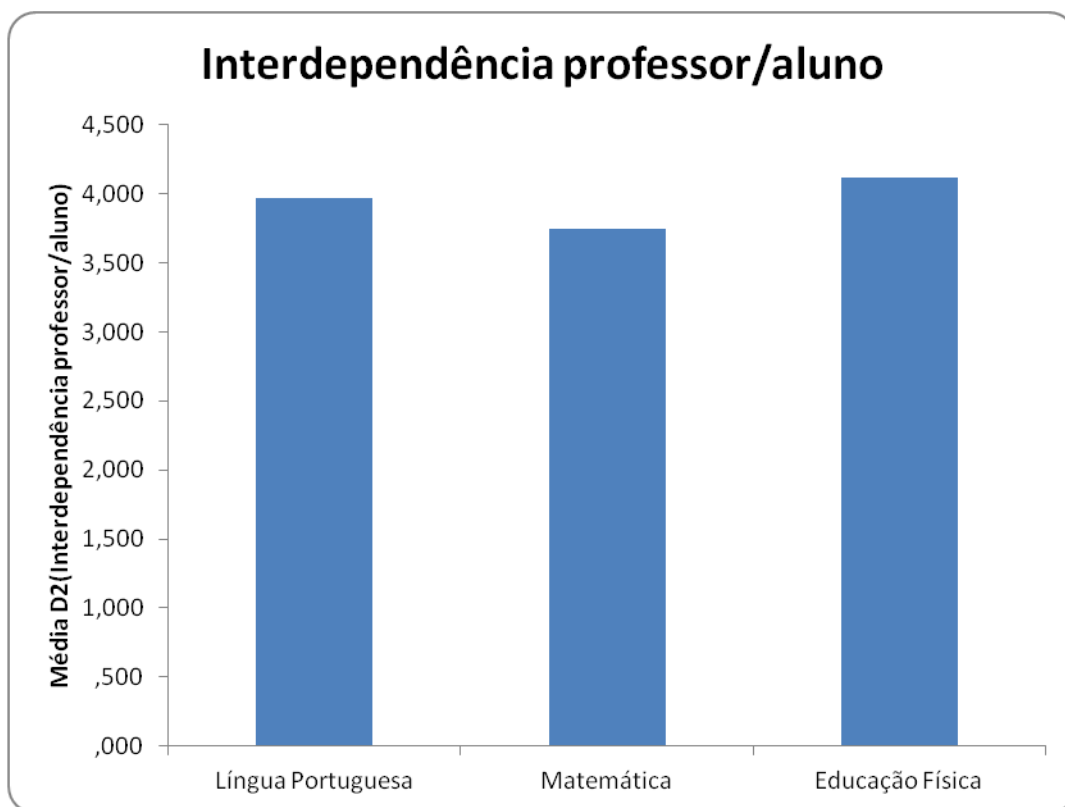


Gráfico 2 - Percepção dos alunos do 3º ciclo sobre a interdependência professor/aluno em função da disciplina

Relativamente aos dados da tabela 8, percebemos que, ao fazermos a comparação entre as três disciplinas em causa, existem diferenças significativas na maioria das mesmas, relativamente à Interdependência professor/aluno, à exceção da comparação feita entre as disciplinas de Língua Portuguesa e Educação Física ($p=0.109$), sendo que aqui não existem diferenças significativas. A diferença é mais significativa quando comparamos a disciplina de Educação Física com Matemática ($p= 0.000$), que quando comparamos a disciplina de Língua Portuguesa com Matemática, sendo que a percepção dos alunos apesar de também variar, a diferença é menos significativa ($p=0.013$).

Assim de acordo com os dados da tabela 8 e gráfico 2, podemos afirmar que a percepção dos alunos do 3º ciclo relativamente à Interdependência professor/aluno varia em função da disciplina, à exceção das disciplinas de Língua Portuguesa e Educação Física

quando comparadas, e que a percepção é mais positiva na disciplina de Educação Física e Língua Portuguesa em relação à Matemática.

3.2.3. A percepção dos alunos do 3º ciclo sobre a Negociação

	Disciplina	N	M \pm DP	P
Negociação	Língua Portuguesa	306	2.98 \pm 0.97	0.006
	Matemática	516	2.78 \pm 1.07	
	Educação Física	337	2.92 \pm 1.08	

Tabela 9 - Comparação da percepção dos alunos do 3º ciclo sobre a Negociação em função da disciplina. Média (M) e Desvio padrão (DP) e resultado do teste da ANOVA (p-value)

Ao analisarmos a tabela 9 constatamos que relativamente à Negociação, apesar dos valores de média das disciplinas de Língua Portuguesa e Educação Física serem mais elevados em relação aos valores da disciplina de Matemática, a média de todas elas atinge valores muito baixos, sendo que a percepção dos alunos no que se refere a esta dimensão é negativa, dado que este valor se aproxima mais do valor 1 (mínimo), do que do valor 6 (máximo).

	Disciplinas (comparação)	P - Bonferroni
Negociação	Língua Portuguesa vs Matemática	0.032
	Língua Portuguesa vs Educação Física	1.000
	Matemática vs Educação Física	0.206

Tabela 10 - Comparação entre os pares de disciplinas relativamente à Negociação

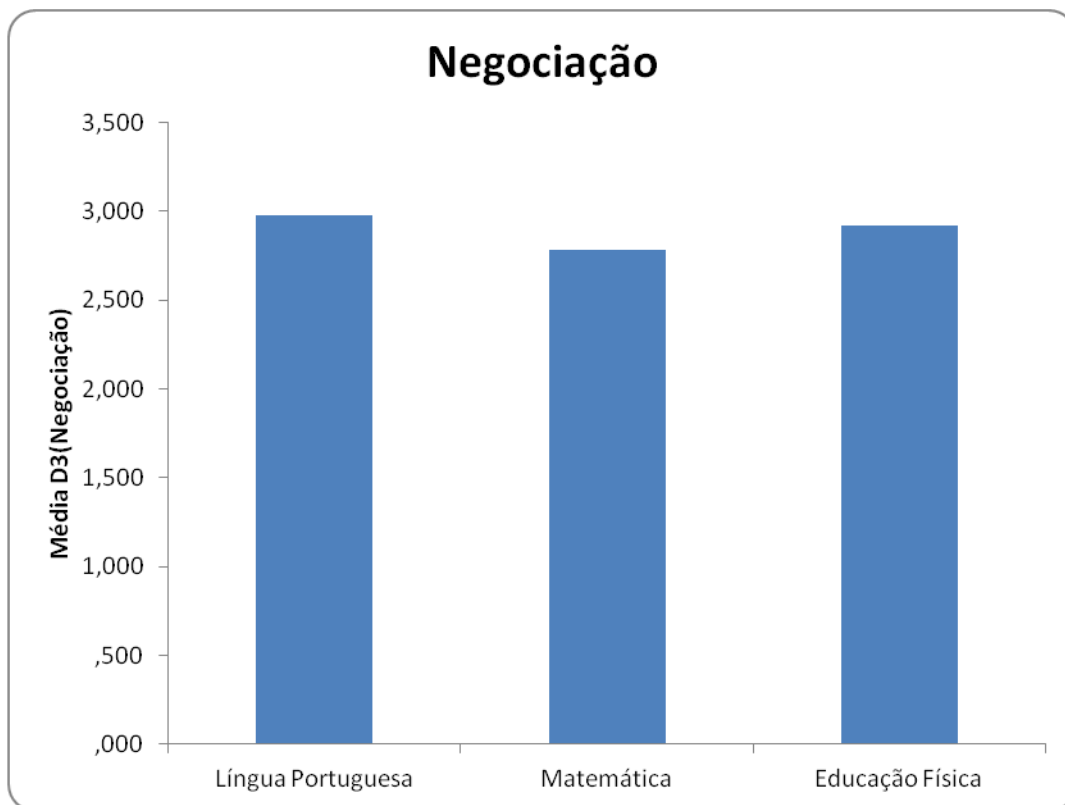


Gráfico 3 - Percepção dos alunos do 3º ciclo sobre a negociação em função da disciplina

Relativamente aos dados da tabela 10, percebemos que, ao fazermos a comparação entre as três disciplinas em causa, não existem diferenças significativas na maioria das mesmas, relativamente à Negociação, à exceção da comparação feita entre as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática ($p=0.032$), sendo que aqui existem diferenças significativas.

Assim de acordo com os dados da tabela 10 e gráfico 3, podemos afirmar que a percepção dos alunos do 3º ciclo relativamente à Negociação não varia em função da disciplina, à exceção das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática quando comparadas, e que a percepção é negativa em todas as disciplinas.

3.2.4. A percepção dos alunos do 3º ciclo sobre a Meta-aprendizagem

	Disciplina	N	M \pm DP	P
Meta-aprendizagem	Língua Portuguesa	306	3.92 \pm 0.91	0.015
	Matemática	516	3.79 \pm 1.09	
	Educação Física	337	3.99 \pm 0.95	

Tabela 11 - Comparação da percepção dos alunos do 3º ciclo sobre a Meta-aprendizagem em função da disciplina. Média (M) e Desvio padrão (DP) e resultado do teste da ANOVA (p-value)

Ao analisarmos a tabela 11 constatamos que relativamente à Meta-aprendizagem, apesar dos valores de média das disciplinas de Língua Portuguesa e Educação Física serem muito próximos, a média é mais elevada na disciplina de Educação Física (M= 3.99 \pm 0.95), sendo que a percepção dos alunos no que se refere a esta dimensão é positiva, dado que este valor se aproxima mais do valor 6 (máximo), do que do valor 1 (mínimo).

	Disciplinas (comparação)	P - Bonferroni
Meta-aprendizagem	Língua Portuguesa vs Matemática	0.254
	Língua Portuguesa vs Educação Física	1.000
	Matemática vs Educação Física	0.119

Tabela 12 - Comparação entre os pares de disciplinas relativamente à Meta-aprendizagem

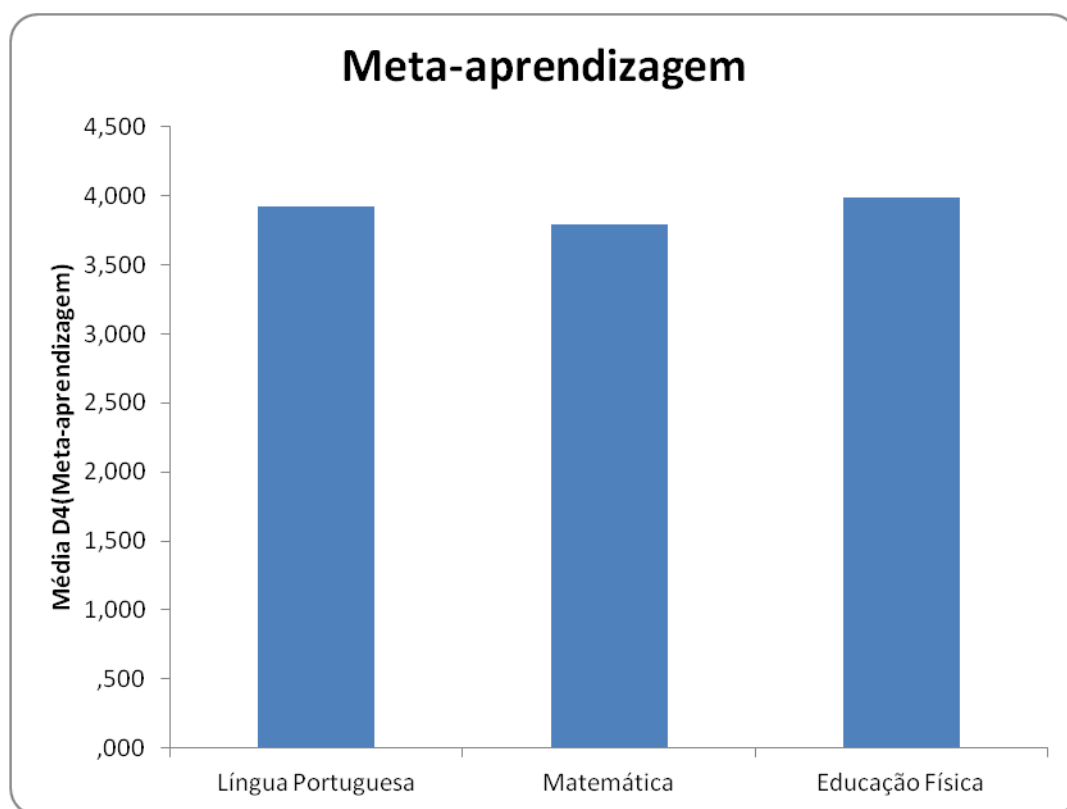


Gráfico 4 - Percepção dos alunos do 3º ciclo sobre a meta-aprendizagem em função da disciplina

Relativamente aos dados da tabela 12, percebemos que, ao fazermos a comparação entre as três disciplinas em causa, não existem diferenças significativas nas mesmas, relativamente à Meta-aprendizagem ($p > 0,05$).

Assim de acordo com os dados da tabela 12 e gráfico 4, podemos afirmar que a percepção dos alunos do 3º ciclo relativamente à Meta-aprendizagem não varia em função da disciplina.

Capítulo IV - Implicações para o Ensino da Educação Física

No que se refere à disciplina de Educação Física, sendo esta lecionada através do ensino de variadas matérias, em função de tornar a educação física uma disciplina eclética e multilateral, é fundamental que a mesma seja pensada em função das diferenças e necessidades dos alunos, de modo a desenvolver os mesmos em todos os domínios das suas personalidades e assim oferecer a todos os benefícios da disciplina. Posto isto, é importante fazer com que a Educação Física seja um forte contributo à aprendizagem e desenvolvimento dos alunos que têm o direito de aceder a uma educação inclusiva.

Assim, de modo a atingir os vários objetivos que a disciplina em causa propõe através do professor, é necessário criar estratégias que fomentem a consecução dos mesmos. Essas estratégias devem assumir um carácter inclusivo de maneira a propiciar a todos os alunos as mesmas oportunidades de aprendizagem e prática.

No início do ano, o professor organiza o seu trabalho com base numa avaliação inicial dos alunos, de modo a perceber quais são as reais necessidades dos alunos e as suas diferenças, com o objetivo de recolher dados que o permitam planificar e organizar o que resta do ano com base nas necessidades e características dos alunos, através de estratégias que melhor respondam aos objetivos a atingir.

O ensino da disciplina deve ser realizado com base em múltiplas estratégias, entre elas a o trabalho por grupos, grupos esses que devem obedecer à premissa do trabalho cooperativo de modo a que os alunos se ajudem mutuamente na consecução dos objetivos.

Este trabalho cooperativo faz com que os alunos trabalhem juntos, partilhem esforços e criem relações de interdependência positiva de forma a alcançar os objetivos.

A constituição dos grupos para além de ser fundamental na organização das aulas, facilita a participação dos alunos e deve ser realizada com base nos objetivos a desenvolver.

A disciplina de Educação Física ao albergar várias matérias, algumas da área dos Jogos Desportivos Coletivos, ajuda a fomentar a ajuda mútua dentro do grupo/equipa, pois o sucesso de um é o sucesso de todos os pares que constituem os diferentes grupos. Estes grupos, de maneira a proporcionar a todos as mesmas oportunidades de aprendizagem, devem ser realizados com base no critério da heterogeneidade, de maneira a que os alunos menos hábeis possam aprender e vivenciar de perto com os alunos mais capacitados em termos de habilidade motora, que por sua vez também ficam mais enriquecidos em vários aspetos, entre

eles a solidariedade, ajuda-mútua e colaboração. O grupo, ao ser formado por alunos de diferentes características, fomenta a aprendizagem através da diversidade e promove a inclusão de todos, que por sua vez irão ter a oportunidade de ter acesso a uma aprendizagem positiva e de acordo com as suas prioridades e características. Assim, de acordo com Leitão (2010), estes alunos irão aprender valores ligados à sensibilidade e preocupação com a qualidade de aprendizagem e o bem-estar de si e dos outros.

Dizer ainda que é através do trabalho por grupos que o professor irá promover a interação entre pares e a consequente interdependência positiva e construtiva entre alunos, interação essa que irá proporcionar aos mesmos a partilha de saberes e a consequente ajuda mútua de forma a alcançar determinados objetivos. De acordo com Leitão (2010), inúmeros estudos (Wang, Haaertel e Walberg) confirmaram que ambientes de aprendizagem marcados por interações positivas entre alunos, promove a participação e aprendizagem dos alunos.

A definição dos objetivos a atingir em Educação Física é fundamental de forma a estruturar as práticas sendo que, esses objetivos para que não tornem a disciplina demasiado redutora, devem ser pensados e idealizados não só na aprendizagem e desenvolvimento de competências motoras (objetivos específicos), mas sim também alargados a outros domínios muitas vezes partilhados com outras disciplinas (objetivos gerais). Assim estes objetivos educativos, irão beneficiar a aprendizagem dos alunos de uma forma multilateral caracterizada por uma Educação Física que transmite valores com base na inclusão de todos os alunos.

A constituição dos grupos deve obedecer a determinados critérios ligados aos objetivos que o professor pretende atingir, sendo que por vezes deve ser dada aos alunos a autonomia de os mesmos constituírem os grupos em que vão trabalhar de modo a fomentar a sua participação nas decisões, nomeadamente no que respeita à organização grupal.

Assim é importante que os professores criem um envolvimento de aprendizagem mais efetivo onde de uma forma colaborativa e num clima de respeito e confiança mútua partilhem a responsabilidade decisória com os alunos. (Leitão, 2010)

É crucial que os professores criem condições que promovam a participação de todos os alunos, em que os mesmos participem nas suas aprendizagens, para aumentarem as suas possibilidades de aprender (Leitão, 2010), e assim em conjunto com o professor e envolvidos nas decisões a tomar, ajudem a elaborar propostas e ideias, que tenham o objetivo de

promover as aprendizagens no espaço de aula através de uma negociação onde todos em conjunto têm o objetivo de garantir um processo ensino-aprendizagem caracterizado pela qualidade.

A título de exemplo, de acordo com os Programas Nacionais de Educação Física, os alunos do ensino secundário têm a oportunidade de selecionar as matérias que gostariam de desenvolver e onde gostariam de ser avaliados através de um regime de opções. Este facto permite afirmar que os alunos participam na sua aprendizagem, já que foram os mesmos em conjunto com o professor que definiram as aprendizagens que seriam mais adequadas aos mesmos.

Outro fator importante que importa destacar, prende-se com o facto de o clima de aula, na disciplina de educação física assumir grande importância na aprendizagem dos alunos, já que o clima e envolvimento assentes num relacionamento interpessoal saudável, pautado pela valorização, encorajamento, motivação e autoestima dos alunos vão permitir aumentar o gosto dos mesmos pela disciplina e assim evitar um possível abandono e absentismo dos alunos no que se refere à disciplina e à prática de atividade física no futuro. É importante que o professor se preocupe com os alunos, apoiando as suas aprendizagens de uma forma pedagógica, pois assim os alunos ao sentirem-se “...compreendidos, aceites e respeitados, pelos seus pares e pelos professores, mais se empenharão na construção, solidaria e partilhada, das suas aprendizagens e dos seus saberes.” (Leitão, 2010, p.271)

Assim é importante não pensar a Educação Física numa perspectiva redutora, e sim considerar a mesma como uma disciplina para todos os alunos, sendo que todos eles devem ter uma igualdade de oportunidades de acesso à aprendizagem da disciplina, sendo que segundo Leitão (2010), “...a escola tem que responder, criando condições que permitam a todos os alunos aprender, compreender e respeitar o valor da diferença e diversidade” (p.231)

É fundamental que tanto a escola, como os seus profissionais, tenham uma atitude flexível e modeladora de um ensino de qualidade, adaptando e alterando as suas condições e práticas de ensino de acordo com a realidade dos seus alunos.

Para que isto aconteça é necessário que tanto a escola como os professores tenham uma atitude de reflexão sobre as suas práticas, para que de acordo com Assman (2007, citado

por Canalli e Barbosa, 2011) reinventem a educação, construindo e produzindo novas experiências educativas no processo ensino-aprendizagem.

Tendo em conta as conclusões retiradas do estudo, onde os alunos apresentam uma percepção negativa no que se refere à dimensão de negociação, é essencial que os professores de Educação Física adotem estratégias e comportamentos que tenham o objetivo de criar aprendizagens com base na negociação, onde haja uma partilha e consenso entre professor e aluno pois isto permitirá que, de acordo com Fronza (2006), os alunos caminhem para a autonomia através da construção dos seus próprios conceitos, e assim construam o seu conhecimento mediados pela sua relação com os outros e com o mundo, através de propostas negociadas entre todos.

Sendo assim, importa dizer que deve existir uma negociação de interesses entre as partes envolvidas no processo ensino aprendizagem, isto é, entre quem ensina e quem aprende, sendo que a negociação requer um esforço do professor, pelo seu poder e responsabilidade no processo de interação na sala de aula. Cabe ao professor utilizar estratégias que assegurem o sucesso das interações, motivando os alunos a participar e envolvendo-os na aula e nas suas aprendizagens.

Considerações Finais

Conclusão

Para que a aprendizagem dos alunos seja ajustada às suas características e necessidades é crucial que o contexto escolar, onde os mesmos estão inseridos seja uma fonte de educação, caracterizada por processos inclusivos capazes fazer emergir nos alunos, todo o seu potencial de desenvolvimento.

Com base nisto, importa referir que as interações estabelecidas entre alunos e professores são fundamentais de modo a realizar um trabalho com base na aprendizagem cooperativa sustentada no trabalho em grupo que por sua vez fomenta o sentimento de pertença dos alunos e colaboração entre os mesmos no alcance de objetivos comuns.

Assim, defendendo as ideias acima expressas, decidi elaborar este trabalho com o intuito de reafirmar e relembrar a importância deste tema no desenvolvimento educativo dos alunos em contexto escolar, e perceber quais seriam as percepções dos alunos relativamente às suas aprendizagens e qual a ideia que os mesmos têm das mesmas.

Foram elaboradas hipóteses de estudo de maneira a sustentar a pesquisa, e assim as conclusões do mesmo surgem com base na interpretação dos resultados relativos a dados recolhidos de acordo com as hipóteses formuladas.

Assim conclui-se que:

- Os alunos têm uma percepção positiva no que se refere tanto à interdependência entre os alunos, como entre os mesmos e o professor, e também relativamente à meta-aprendizagem, sendo que a negociação apresenta um valor de média mais próximo do valor mínimo do que do valor máximo, e por isso concluímos que a percepção dos alunos relativamente a esta dimensão é negativa.

- A percepção dos alunos relativamente às diferentes dimensões é mais positiva, atingindo valores mais próximos de 6 (máximo) quando as mesmas estão ligadas à disciplina de Educação Física, quando comparados com as restantes disciplinas.

- A percepção dos alunos do 3º ciclo relativamente à interdependência aluno/aluno varia em função da disciplina e que a percepção é mais positiva na disciplina de Educação Física em relação à Língua Portuguesa e Matemática.

- A percepção dos alunos do 3º ciclo relativamente à interdependência professor/aluno varia em função da disciplina, à exceção das disciplinas de Língua Portuguesa e Educação Física quando comparadas, e que a percepção é mais positiva na disciplina de Educação Física e Língua Portuguesa em relação à Matemática.

- A percepção dos alunos do 3º ciclo relativamente à negociação não varia em função da disciplina, à exceção das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática quando comparadas, e que a percepção é negativa em todas as disciplinas.

- A percepção dos alunos do 3º ciclo relativamente à meta-aprendizagem não varia em função da disciplina.

Posto isto, para que a percepção dos alunos seja cada vez mais positiva acerca das suas aprendizagens, em consequência do bom trabalho realizados por escola e professores, é fundamental que estes agentes de ensino e a organização escolar propiciem boas práticas aos alunos, práticas essas inclusivas potenciadoras de uma aprendizagem global e de qualidade, enriquecendo todos os domínios das personalidades dos alunos. Para isto, importa que o ensino seja ajustado aos alunos de acordo com as suas características e necessidades, sendo que tanto as práticas e os currículos devem ser estruturados, flexíveis e adequados, “...organizando-se na base de uma gestão colaborativa e participativa, de forma a proporcionar a todos o desenvolvimento dos conhecimentos, competências e valores, que a sociedade espera que os seus cidadãos adquiram” (Leitão, 2010, p.261)

De forma quebrar as barreiras que se colocam tanto à aprendizagem como à participação dos alunos, é fundamental definir objetivos que vão de encontro a uma educação de qualidade, marcada pela inclusão. De forma a atingir esses objetivos é necessário elaborar as melhores estratégias, que passam pela colaboração entre os vários intervenientes do processo educativo, com vista à consecução dos mesmos para que o processo ensino-aprendizagem seja pensado em função do aluno e dê ao mesmo as melhores garantias de aprendizagem e consequente desenvolvimento educativo.

Limitações do estudo

Durante a realização deste trabalho de investigação existiram algumas limitações, entre elas o facto de durante a recolha de dados, alguns questionários terem sido anulados fruto de estarem preenchidos incorretamente.

Outra limitação, prende-se com o facto de não ter tido acesso aos anos de escolaridade dos alunos, à idade dos mesmos, e ao facto de já terem reprovado ou não, assumindo a condição de repetentes, já que o 3º ciclo alberga diferentes anos de escolaridade e alunos de idades distintas o que poderia condicionar a resposta a algumas questões.

Bibliografia

- Almeida, J. & Grubisich, T. (2011). O ensino e a aprendizagem na sala de aula numa perspetiva dialética, *Revista lusófona de educação*, 17, 65-74.
- Almeida, L. (2002). Facilitar a aprendizagem: ajudar os alunos a aprender e a pensar, *Psicologia escolar e educacional*, 6 (2), 155-165.
- Barbosa, F. & Canalli, M. (2011). Qual a importância da relação professor – aluno no processo ensino – aprendizagem, *Revista Digital EfDeportes.com*, 160.
- Booth, T. & Aincow, M. (2002). Index para a inclusão. Desenvolvendo a aprendizagem e a participação na escola, Bristol: Center for Studies on Inclusive Education.
- Bru, E.; Storns, T.; Munthe, E. & Thuen, E. (2010). Students perceptions of teacher support across the transition from primary to secondary school, *Scandinavian journal of education research*, 54 (6), 519-533.
- Fino, C. (2001). Vygotsky e a zona de desenvolvimento proximal (ZDP): três implicações pedagógicas, *Revista portuguesa de educação*, 14 (2), 273-290.
- Frantz, W. (2001). Educação e cooperação: práticas que se relacionam, *Sociologias*, 6, 242-264.
- Fronza, K. (2006). *A linguagem do professor no seu fazer pedagógico: entre acordos e negociações*, editora Unidavi, Rio do Sul.
- Leitão, F. (2010). *Valores educativos, cooperação e inclusão*, Luso-Espanhola de ediciones, Salamanca.
- Leonardo, N. (2008). Inclusão escolar: um estudo acerca da implementação da proposta em escolas públicas, *Revista semestral da associação brasileira de psicologia escolar e educacional*, 12 (2), 431-440.

- Litvack, M.; Ritchie, K. & Shore, B. (2011). High – and average – achieving students perceptions of disabilities and of students with disabilities in inclusive classrooms, *Exceptional children*, 77 (4), 474-487.
- Lopes, J. & Silva, H. (2010). *O professor faz a diferença*, Lidel – Edições técnicas, Lisboa.
- Marques, U.; Castro, J. & Silva, M. (2001). Atividade física adaptada: uma visão critica, *Revista portuguesa de ciências do desporto*, 1 (1), 73-79.
- Palangana, I.; Bellanda, M. & Sforini, M. (2002). Acerca da relação entre ensino, aprendizagem e desenvolvimento, *Revista portuguesa de educação*, 15 (1), 111-128.
- Sanches, I. (2005). Compreender, agir, mudar, incluir. Da investigação-ação à educação inclusiva, *Revista lusófona de educação*, 5, 127-142.
- Sanches, I. & Teodoro, A. (2006). Da integração à inclusão escolar: cruzando perspetivas e conceitos, *Revista lusófona da educação*, 8, 63-83.
- Sanches, I. (2011). Do aprender para fazer ao aprender fazendo: as práticas de educação inclusiva na escola. *Revista lusófona de educação*, 19, 135-156.
- Shaunessy, E. & Mchatton, P. (2009). Urban students perceptions of teachers: views of students in general, special, and honors education, *Urban Rev*, 41, 486-503.
- Silva, M. (2008). Inclusão e formação docente, *Revista científica Eccos*, 10, 479-498.
- Silva, M. (2009). Da exclusão à inclusão: concepções e práticas, *Revista lusófona da educação*, 13, 135-153.
- Silva, M. (2011). Educação inclusiva- um novo paradigma de escola, *Revista lusófona da educação*, 19, 119-134.
- Silva, S. & Aranha, M. (2005). Interação entre professora e alunos em salas de aula com proposta pedagógica de educação inclusiva, *Revista brasileira educação especial*, 11 (3), 373-394.

- Torres, P., Alcantara, P. & Irala, E. (2004). Grupos de consenso: uma proposta de aprendizagem colaborativa para o processo de ensino-aprendizagem, *Revista diálogo educacional*, 13, 129-145.
- Unesco (1994). *Declaração de Salamanca e Enquadramento da Acção: Necessidades Educativas Especiais*. Unesco.

Anexos

Anexo 1

AS PERCEÇÕES DOS ALUNOS SOBRE A APRENDIZAGEM NA SALA DE AULA

O presente questionário é constituído por um conjunto de afirmações que podem caraterizar o ensino e a aprendizagem, nomeadamente no contexto das aulas.

Não há respostas certas ou erradas. As respostas devem reflectir a tua experiência. Utiliza para o efeito a escala de um a seis que se segue.

Raramente – 1 – 2 – 3 – 4 – 5 – 6 – Muitas Vezes

Não deixes nenhuma afirmação sem resposta. Lê cuidadosamente cada uma das questões, assinalando com uma cruz (X) a opção que te parece mais adequada.

O questionário é anónimo e confidencial, a tua participação é muito importante.

Obrigado pela tua colaboração

DADOS DO ALUNO

1. **Género** Feminino ☐ Masculino ☐

2. **Nível de Ensino**

1º Ciclo ☐ 2º Ciclo ☐ 3º Ciclo ☐ Secundário ☐

Se a tua Escola é uma **Escola de Referência**, responde ainda às seguintes questões:

3. Nos recreios contatas com regularidade algum dos teus colegas da Unidade?

Não ☐

Sim ☐

4. Fora da escola contatas com regularidade algum dos teus colegas da Unidade?

Sim ☐ Não ☐

II

AS PERCEÇÕES DOS ALUNOS

SOBRE A APRENDIZAGEM NA SALA DE AULA

(ASA-PA, Leitão, 2012)

Para responder a este questionário utiliza a escala de 1 a 6 que se segue:

(Raramente) 1 ----- 2 ----- 3 ----- 4 ----- 5 ----- 6 (Muitas Vezes)

		1	2	3	4	5	6
1	Nas aulas os alunos ajudam-se mutuamente, colaborando uns com os outros.						
2	O meu professor gosta de me ajudar no meu trabalho						
3	O meu professor dá-me a oportunidade de poder decidir sobre o que quero aprender dentro da sala de aula.						
4	O meu professor ensina-me “mnemónicas”, “truques”, “dicas”, regras ou princípios, que me ajudam a memorizar o que tenho que aprender.						
5	O meu professor deixa-me escolher o trabalho que vou fazer.						
6	O meu professor gosta que eu fale sobre a forma como estudo e aprendo.						
7	Nas aulas o meu professor ouve com atenção as minhas ideias.						
8	Nas aulas às vezes trabalho a pares com um colega.						
9	O meu professor valoriza e dá importância ao meu trabalho						
10	O meu professor dá-me indicações sobre a forma como espera que eu me comporte e trabalhe.						
11	Às vezes a minha classe fica dividida para trabalharmos em grupo						
12	Na sala de aula quem decide sobre as atividades a realizar é o professor.						
13	Nas aulas às vezes trabalhamos em pequenos grupos.						
14	O meu professor fala comigo sobre os meus problemas pessoais.						
15	As atividades da sala de aula são combinadas entre o professor e os alunos.						
16	Nas aulas anteriores aos momentos de avaliação o meu professor procura que eu tente prever, adivinhar, descobrir, o que vai sair nessas provas.						
17	Nas aulas o meu professor ajuda mais os alunos que têm maiores dificuldades.						
18	O meu professor propõe diferentes atividades, podendo nós escolher aquelas em que vamos trabalhar.						
19	O meu professor ajuda-me a distinguir entre o que é mais importante saber e o que não tem tanta importância						
20	Nas aulas passamos algum tempo em atividades que fazemos de forma mais ou menos autónoma.						

III

Anexo 2

EZAnalyze ANOVA Report - ANOVA of Qalunos D1(Interdependência aluno/aluno) by professorquesereportaquestionáriodoaluno						
0 cases were removed due to missing data						
Grand Mean	3,843					
N	1159					
professorquesereportaquestionáriodoaluno(group)	N	Group Mean	Std Deviation			
Língua Portuguesa	306	3,689	,982			
Matemática	516	3,496	1,079			
Educação Física	337	4,515	,822			
ANOVA Table						
Source of Variance	SS	DF	MS	F		
Between Groups	221,624	2,000	110,812	114,281		
Within Groups	1120,905	1156,000	,970			
Total	1342,529					
P	,000					
Eta Squared	,165					
The ANOVA results indicate that at least two of the groups differed significantly						
Post Hoc tests	Comparison	Mean Difference	T-Value	P - Unadjusted	P - Bonferroni	Eta Squared
Group_1						
	1 and 2	,194	2,570	,010	,031	,008
	1 and 3	,826	11,597	,000	,000	,173
Group_2						
	2 and 3	1,019	14,765	,000	,000	,204

Interdependência aluno/aluno

Subject	Mean D1 (Interdependência aluno/aluno)
Língua Portuguesa	3,689
Matemática	3,496
Educação Física	4,515

Anexo 3

EZAnalyze ANOVA Report - ANOVA of Qalunos D2(Interdependência professor/aluno) by professorquesereportaquestionáriodoaluno						
0 cases were removed due to missing data						
Grand Mean		3,914				
N		1159				
professorquesereportaquestionáriodoaluno(group)		N	Group Mean	Std Deviation		
Língua Portuguesa		306	3,966	,950		
Matemática		516	3,749	1,105		
Educação Física		337	4,119	,904		
ANOVA Table						
Source of Variance		SS	DF	MS	F	
Between Groups		29,001	2,000	14,501	14,233	
Within Groups		1177,740	1156,000	1,019		
Total		1206,741				
P		,000				
Eta Squared		,024				
The ANOVA results indicate that at least two of the groups differed significantly						
Post Hoc tests		Comparison	Mean Difference	T-Value	P - Unadjusted	P - Bonferroni
Group_1		1 and 2	,217	2,860	,004	,013
		1 and 3	,153	2,097	,036	,109
Group_2		2 and 3	,370	5,127	,000	,000

Anexo 4

EZAnalyze ANOVA Report - ANOVA of Qalunos D3(Negociação) by professorquesereportaquestionáriodoaluno						
0 cases were removed due to missing data						
Grand Mean	2,875					
N	1159					
professorquesereportaquestionáriodoaluno(group)	N	Group Mean	Std Deviation			
Língua Portuguesa	306	2,976	,974			
Matemática	516	2,784	1,071			
Educação Física	337	2,921	1,075			
ANOVA Table						
Source of Variance	SS	DF	MS	F		
Between Groups	8,079	2,000	4,039	3,683		
Within Groups	1267,975	1156,000	1,097			
Total	1276,054					
P	,025					
Eta Squared	,006					
The ANOVA results indicate that at least two of the groups differed significantly						
Post Hoc tests	Comparison	Mean Difference	T-Value	P - Unadjusted	P - Bonferroni	Eta Squared
Group_1						
	1 and 2	,192	2,564	,011	,032	,008
	1 and 3	,055	,674	,500	1,000	,001
Group_2						
	2 and 3	,137	1,822	,069	,206	,004

Negociação

Group	Mean D3 (Negociação)
Língua Portuguesa	2,976
Matemática	2,784
Educação Física	2,921

Anexo 5

EZAnalyze ANOVA Report - ANOVA of Qalunos D4(Meta-aprendizagem) by professorquesereportaquestionáriodoaluno						
0 cases were removed due to missing data						
Grand Mean	3,883					
N	1159					
professorquesereportaquestionáriodoaluno(group)	N	Group Mean	Std Deviation			
Língua Portuguesa	306	3,919	,914			
Matemática	516	3,791	1,085			
Educação Física	337	3,989	,953			
ANOVA Table						
Source of Variance	SS	DF	MS	F		
Between Groups	8,556	2,000	4,278	4,238		
Within Groups	1166,971	1156,000	1,009			
Total	1175,527					
P	,015					
Eta Squared	,007					
The ANOVA results indicate that at least two of the groups differed significantly						
Post Hoc tests	Comparison	Mean Difference	T-Value	P - Unadjusted	P - Bonferroni	Eta Squared
Group_1						
	1 and 2	,128	1,726	,085	,254	,004
	1 and 3	,071	,955	,340	1,000	,001
Group_2						
	2 and 3	,198	2,733	,006	,019	,009

Meta-aprendizagem

Subject	Mean D4 (Meta-aprendizagem)
Língua Portuguesa	3,919
Matemática	3,791
Educação Física	3,989